

Bildung und aktives Altern: Bewegung im Ruhestand

Kolland, Franz; Ahmadi, Pegah

Veröffentlichungsversion / Published Version
Monographie / monograph

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Kolland, F., & Ahmadi, P. (2010). *Bildung und aktives Altern: Bewegung im Ruhestand*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-52314-9>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>

Franz Kolland, Pegah Ahmadi

Bildung und aktives Altern

Bewegung im Ruhestand



Franz Kolland, Pegah Ahmadi

Bildung und aktives Altern

Bewegung im Ruhestand



© W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Bielefeld 2010

Gesamtherstellung:
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
www.wbv.de

Umschlagfoto: Shutterstock

Bestell-Nr. 6004056
ISBN 978-3-7639-4287-9 (Print)
ISBN 978-3-7639-4288-6 (E-Book)

Printed in Germany



Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

	Vorwort	9
1	Einleitung	11
2	Vom Altern zum langen Leben	15
2.1	Herausforderungen in einer alternden Gesellschaft	18
2.2	Kulturelle Gestaltung des Alters	20
2.3	Bildung als Vergesellschaftung und soziale Inklusion	23
3	Was bedeutet Bildung im Alter?	27
3.1	Lernen als Erfahrung	28
3.2	Bildungsaktivitäten als Adaptions-/Assimilationsleistung	33
4	Lernen im Lebenslauf: Veränderung der Lernformen bei älteren Menschen	35
4.1	Der Prozess des Lernens: der Lernvorgang und die Lerninhalte	37
4.2	Effekte von Bildung im Alter	39
5	Das Forschungsdesign der empirischen Studien	41
5.1	Fragestellungen	41
5.2	Studiendesign	42
5.2.1	<i>Quantitative Erhebung zur Bildungsbeteiligung</i>	43
5.2.2	<i>Qualitative Erhebung von Bildungsbedürfnissen</i>	45
5.2.3	<i>Die Erhebung von Good-Practice-Projekten</i>	46
6	Einflussfaktoren auf Bildungsbeteiligung	49
6.1	Bildungsaktivität nach soziodemografischen Merkmalen	49
6.2	Der Einfluss sozialer Beziehungen auf Bildungsteilnahme	51
6.3	Einstellung zum gesellschaftlichen Hilfspotenzial von Älteren	52
6.4	Lerneinstellung	56
6.5	Lerngeschichte und Bildung im Alter	58
6.5.1	<i>Lernen in der Schulzeit</i>	58
6.5.2	<i>Berufliche Weiterbildung in den letzten zehn Jahren</i>	59
6.5.3	<i>Private Weiterbildung in den letzten zehn Jahren</i>	64
6.6	Individualisierungsgrad	67
6.7	Zusammenführung aller Einflussfaktoren auf die aktuelle Bildungsteilnahme	70

7	Bildungsbeteiligung in den letzten zwölf Monaten	75
7.1	Anzahl der Kurse und Kursarten	75
7.2	Informationseinholung	79
7.3	Besuch von altersspezifischen Angeboten	82
7.4	Einstellung zum intergenerationellen Lernen	83
7.5	Kursbesuch in Begleitung	84
7.6	Kursbewertung	86
8	Zielgruppengerechte Kursgestaltung für Ältere	89
9	Hemmende und fördernde Faktoren der Bildungsbeteiligung im Alter	93
9.1	Bildungshemmnisse	95
9.2	Begünstigende Faktoren der Bildungsbeteiligung im Alter	98
10	Soziale Inklusion als Ergebnis von Bildungsbeteiligung im Alter	101
10.1	Aufbau und Erweiterung sozialer Beziehungen	102
10.2	Gesundheit	105
10.3	Bürgerschaftliches Engagement	106
10.4	Bildung im Alter und Digital Divide	113
10.5	Austausch von erworbenem Wissen	116
10.6	Bildung und subjektive Lebensqualität im Alter	118
11	Good-Practice-Projekte der Bildung im Alter	121
11.1	Projekt 1: Familiengeschichten in Wort und Bild – Generationen lernen gemeinsam	123
11.2	Projekt 2: Kunstfrühstücken	126
11.3	Projekt 3: L ³ – Lebensbegleitend Lustvoll Lernen nach Montessori	129
11.4	Projekt 4: LebensSpuren	132
11.5	Projekt 5: LIMA – Lebensqualität im Alter	135
11.6	Projekt 6: Montagsakademie	137
11.7	Projekt 7: Orientierungshilfe für freiwillige Mitarbeit	140
11.8	Projekt 8: Technik in Kürze	143
11.9	Projekt 9: ZukunftsmentorInnen	146
12	Bildung und soziale Inklusion: Anregungen für die Bildungspraxis	151
12.1	Was bleibt zu tun?	155
	Literaturverzeichnis	159
	Anhang: Erhebungsbogen	167

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Die Dichte sozialer Beziehungen in ihrem Einfluss auf Bildungsbeteiligung	52
Abb. 2	Einfluss der Einstellung zum Hilfefpotenzial Älterer auf die Bildungsbeteiligung	53
Abb. 3	Selbstbilder der Bildungsaktiven	55
Abb. 4	Einfluss der Lerneinstellung auf die Bildungsteilnahme	56
Abb. 5	Berufliche Weiterbildungsmotive Bildungsaktiver	62
Abb. 6	Private Teilnahmemotive von Bildungsaktiven	66
Abb. 7	Einfluss des Individualisierungsgrads auf Bildungsteilnahme	69
Abb. 8	Erklärende Faktoren zur Bildungsbeteiligung im Alter	71
Abb. 9	Anzahl der besuchten Kurse nach Kursausrichtung	76
Abb. 10	Genutzte Informationsquellen nach Kursausrichtung (privat/beruflich)	81
Abb. 11	Bewertung der Rahmenbedingungen des letzten Kurses	87
Abb. 12	Ideale Kursgestaltung aus Sicht der Bildungsaktiven	90
Abb. 13	Zusammenhang zwischen Bildungsteilnahme und nicht realisierten Kurswünschen	94
Abb. 14	Bildungshemmnisse nach Bildungsteilnahme	96
Abb. 15	Maßnahmen zur Erhöhung der Bildungsbeteiligung im Alter nach Bildungsteilnahme	99
Abb. 16	Indikatoren bürgerschaftlichen Engagements	107
Abb. 17	Bildungsteilnahme und Dimensionen bürgerschaftlichen Engagements	108
Abb. 18	Bildungsteilnahme und bürgerschaftliches Engagement	111

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Lernen aus Sicht der Lernenden	38
Tab. 2	Stichprobenbeschreibung der quantitativen Erhebung	44
Tab. 3	Stichprobenbeschreibung der qualitativen Erhebung	46
Tab. 4	Kontaktdaten zu Good-Practice-Projekten	47
Tab. 5	Einfluss soziodemografischer Merkmale auf Bildungsteilnahme	50
Tab. 6	Teilnahme an beruflicher Weiterbildung von Bildungsaktiven in den letzten 10 Jahren nach Alters- und Einkommensgruppen	61
Tab. 7	Faktorenanalyse zu beruflichen Weiterbildungsmotiven	63
Tab. 8	Private Weiterbildung von Bildungsaktiven nach Geschlecht, Altersgruppenzugehörigkeit und Einkommen	65
Tab. 9	Einfluss soziodemografischer Merkmale auf die gewählte Kursausrichtung	78
Tab. 10	Faktorenanalyse zur Bewertung der Rahmenbedingungen des letzten Kurses . . .	87
Tab. 11	Einfluss der Bildungsteilnahme auf bürgerschaftliches Engagement nach soziodemografischen Merkmalen	112
Tab. 12	Einfluss der Bildungsteilnahme auf Computerbesitz nach soziodemografischen Merkmalen	115

Vorwort

Im Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte vom 10. Dezember 1948 ist das allgemeine Recht auf Bildung verankert. Wenn auch im Artikel selbst hauptsächlich die Elementar- und Grundschulbildung angesprochen ist, so ist in diesem grundlegend das Recht auf Bildung in allen Lebensaltern formuliert. Auf dieses Recht gilt es deshalb hinzuweisen, weil sich empirisch nachweisen lässt, dass der Zugang zu Bildung nicht in allen Lebensaltern in gleicher Weise gegeben ist. Die zentrale Ausrichtung der Bildung auf Qualifikation führt dazu, dass Menschen, die sich nicht mehr im Erwerbsleben befinden, wenig an organisierter Bildung teilnehmen. Sie finden zu wenige Angebote, die sich an sie richten. Wir sprechen in diesem Zusammenhang von mangelnder sozialer Inklusion der älteren Menschen in das Bildungssystem.

Noch vor wenigen Jahrzehnten waren in Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung Begriffe wie „Seniorenbildung“ oder „Weiterbildung im Alter“ völlig ungeläufig. Man sah gar kein Bedürfnis nach Weiterbildung alter Menschen und sah diese auch kaum für bildungsfähig. Heute haben wir es mit einem völlig veränderten Erscheinungsbild zu tun. Es ist der technologische und soziale Wandel in der Gesellschaft und es ist der Wandel des Alters selbst, welche zu einer Veränderung der Rolle der Bildung im Lebenslauf beitragen. Entstanden ist eine eigene Lebensphase Alter, die sowohl gestaltet werden muss als auch gestaltet werden kann. Es ist vor allem das 3. Lebensalter, das sich zwischen die späte Erwerbsphase und das hilfe- bzw. pflegebedürftige Alter geschoben hat, welches neu zu gestalten ist. Es ist jene Lebensphase, in der viele Menschen in den OECD-Ländern schon in Rente sind und über genügend Einkommen und einen guten Gesundheitszustand verfügen, um ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erweitern. Wir sehen im Altern und für das Dritte Lebensalter Bewegung und Zukunft – nicht Abbau und Defizit.

Im vorliegenden Buch geht es nun darum, die Lernbedürfnisse und Lernsituation von Menschen in der Dritten Lebensphase darzustellen. Berichtet werden Ergebnisse einer repräsentativen Befragung und Beobachtungen guter Praxisformen. Der Blick richtet sich damit einerseits auf die heute Lernenden bzw. Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Bildungsveranstaltungen in diesem Lebensabschnitt. Aber es geht dabei nicht nur um die Gegenwart, sondern es ist gleichzeitig ein Blick in die Zukunft. Denn aus den Bildungsaktivitäten der Menschen im Dritten Lebensalter kann auch auf zukünftiges Handeln geschlossen werden. Und wir stellen in diesem Buch dar, wie Bildung wirkt. Was gewinnen ältere Menschen aus der sozialen Inklusion in Bildungsprozesse? Auch

wenn wir unser ganzes Leben lernen und dies nicht notwendigerweise in organisierter Form tun müssen, so sehen wir erhebliche positive Wirkungen auf die Lebensqualität im Alter, wenn ältere Menschen zusammen mit anderen geleitet und gestützt lernen.

Die Forschungsbefunde, die hier dargestellt werden, gehören in den Bereich der angewandten Forschung. Es sind Befunde, die die Bildungspraxis anhand unterschiedlicher Methoden und in verschiedenen Facetten beschreiben und analysieren. Adressat dieser Darstellung ist wiederum die Praxis der Altersbildung. Verbunden wird mit diesem Buch die Hoffnung, dieser Praxis, die sich in den letzten Jahren in einem Aufbruch befindet, neue Anregungen zu geben.

Für das Zustandekommen dieses Buches möchten wir sowohl jenen Personen und Institutionen danken, die uns in der Forschung begleitet und diese mitgetragen haben, als auch jenen, die durch ihre Anregungen aus der Praxis diese Arbeit stimulierten. Danken möchten wir besonders dem Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, welches die Forschung finanziell unterstützt, und Frau Ministerialrätin Dr.ⁱⁿ Elisabeth Hechl, die das Projekt mit großem Engagement und wichtigen inhaltlichen Hinweisen bereichert hat. Für die Erhebung der Daten haben wir im Institut für Empirische Sozialforschung sowohl eine zuverlässige Institution gefunden als auch in Dr. Gert Feistritzer einen aufmerksamen Zuhörer und Partner für die Feldarbeit. Danken möchten wir weiters Frau Barbara Hauenschild, die in der administrativen Abwicklung der Forschung und in verschiedenen Stadien der Forschung mitgearbeitet hat, und Frau Mag.a Katharina Haas, die eine Reihe von guten Praxisformen untersucht und dokumentiert hat. All den genannten Institutionen und Personen sei Dank, dass sie diesem noch jungen Forschungszweig in der Gerontologie, nämlich der Geragogik, ihre Unterstützung gegeben haben.

Im Alter, so wollen wir auf Basis unserer Forschungen postulieren, sind Innovation und Fortschritt möglich. Wir haben uns von einem Ausspruch Francisco de Goyas leiten lassen, der in einem Selbstbildnis im hohen Alter schreibt: „Aún aprendo.“ („Noch immer lerne ich.“)

Franz Kolland, Pegah Ahmadi

Wien, November 2009

1 Einleitung

Gesellschaftspolitisch sind Untersuchungen zum Bildungsverhalten älterer Menschen deshalb von Bedeutung, weil nachgewiesen werden kann, dass sich ein entsprechendes Aktivitätsniveau in diesem Bereich günstig auf Lebenszufriedenheit und Gesundheit auswirkt. Darüber hinaus führen Bildungsaktivitäten zu sozialer Inklusion, zur Entwicklung von Fertigkeiten und Fähigkeiten, die die Eigenkompetenz stärken, und zu Empowerment (Carlton/Soulsby 1999). Bildungsaktivitäten sind eine wesentliche Ressource für eine selbstbestimmte Lebensführung. Bildung bedeutete bereits in der Aufklärung Befähigung des Menschen zu größerer Selbstbestimmung und Selbstvollendung. Es ist genau das, was wir heute wieder im lebenslangen Lernen im Alter betonen. Dieser Gedanke der Selbstvollendung ist zu verknüpfen mit der Beibehaltung einer autonomen Lebensführung und der Entwicklung von Teilhabemöglichkeiten an kommunalen und gesellschaftspolitischen Entscheidungen.

Wenn auch Aktivität im Alter sehr häufig eine Fortsetzung von bereits vorhandenen Interessen in der mittleren Lebensphase darstellt, so können auch neue Aktivitäten im Sinne einer späten Freiheit entwickelt werden. Dazu braucht es eine gewisse „Befreiung“ aus bestehenden Routinen und Alltagshandlungen. Den älteren Menschen stehen Chancen gesellschaftlichen Handelns deshalb offen, weil sie ihr Leben nicht nur hinnehmen, sondern führen. Deshalb ist es auch angezeigt, statt von Bildungsverhalten von Bildungsaktivitäten bzw. Bildungsstilen zu sprechen. Das Sprichwort „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“ ist deshalb in der Weise zu modifizieren, dass zwar mit dem Älterwerden Lernprozesse schwieriger werden, aber keinesfalls unmöglich sind. Sie verlangen mehr Anstrengung, mehr Sinnverstehen und gute Rahmenbedingungen.

Für ein Verständnis des Lebensalltags alter Menschen und der in diesem Alltag stattfindenden Aktivitäten ist es von Bedeutung, diese als ein Zusammenwirken von Ressourcen der Person und Einflussfaktoren des jeweiligen Lebensraumes zu verstehen. Zum Lebensraum gehören sowohl die Wohnform als auch die Wohnlage, das soziale Milieu und die Aufforderungsbedingungen. Bildungsinteresse im Alter ist also nicht nur von den eigenen gesundheitlichen Bedingungen abhängig und den individuellen Entscheidungen, die auf der Rampe der Lebensmitte getroffen werden. Bildung im Alter ist auch abhängig von sozialräumlichen Aspekten, d. h. den verfügbaren sozialen Netzwerken und den gesellschaftlichen Erwartungshaltungen. Sie sind zum Teil wesentlicher als die physische Funktionstüchtigkeit.

Die gesellschaftlichen Erwartungshaltungen sind eng gebunden an den Stellenwert von Erwerbsarbeit in der mittleren und späten Lebensphase. Angesichts der demografischen Alterung der Erwerbsbevölkerung erweist sich eine Politik vorzeitiger Pensionierung immer mehr als Sackgasse. Es geht dabei nicht nur um Fragen der Finanzierung der Altersvorsorge, sondern es geht auch um die Frage der Kompetenzen von älteren Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern. Während Pensionsreformen am Ende der Erwerbskarriere ansetzen, um die Erwerbskarriere der heute schon Älteren zu verlängern, sollten Maßnahmen für Personen im Haupterwerbsalter (Qualifizierung, Gesundheitsvorsorge, Adaption der Arbeitsbedingungen) dafür sorgen, dass die Arbeitsfähigkeit möglichst lange erhalten bleibt. Es geht also nicht vorrangig um eine Verschärfung der Zugangsbedingungen zur Pension, sondern um die Entwicklung und Förderung einer lebenslaufsensiblen Personalplanung, die dazu führen soll, dass sich die längeren Krankenstände älterer Arbeitnehmer/-innen verringern und das Stepping-down reduzieren.

Die Lebensarbeitszeitgestaltung muss daher künftig vermehrt in den Dienst des Ziels kontinuierlicher Fort- und Weiterbildung treten. Die Umsetzung der Formel vom „Lebenslangen Lernen“ erfordert – neben einer besseren finanziellen Absicherung und der stärkeren Institutionalisierung der Erwachsenenbildung – auch eine entsprechende zeitliche Synchronisierung von Erwerbsarbeit und Lernen. Die bisherige Organisation der Lebensarbeitszeit verhindert eher die Chance zum lebenslangen Lernen, als dass sie diese fördert.

Ein Blick auf die vorherrschende Bildungspolitik zeigt, dass in dieser kontinuierliches Lernen und Erwachsenenbildung im dritten und vierten Lebensalter immer noch nur eine untergeordnete Rolle spielen. Empirische Befunde zeigen zudem, dass die Beteiligung an beruflichen Bildungsmaßnahmen zwar insgesamt zugenommen hat, aber deutliche Rückgänge in den späteren Berufsjahren gegeben sind (Statistik Austria 2004). Weiterbildung ist ebenso wie Erwachsenen- und Altersbildung gering institutionalisiert. Dies wiegt umso schwerwiegender, als es heute nicht allein um die Qualifizierung aus individueller Perspektive zum Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit geht, sondern um die Qualifizierung im Rahmen eines kollektiven Alterns der Erwerbsbevölkerung.

Bildung im Alter ist auch eine Aufgabe für die Sozialpolitik. Gefordert ist die Sozialpolitik deshalb, weil sich im Alter trotz der verbesserten Lebensbedingungen nachteilige Lebenslagen finden. Betroffen sind davon Personen, die in peripheren Räumen leben, Ältere, die unter schwierigen Bedingungen ihren Beruf ausgeübt haben, und Frauen, die über geringe Einkommen verfügen bzw. durch Betreuungsaufgaben stark belastet sind. Es geht hier sozialpolitisch nicht nur um die Bereitstellung materieller Ressourcen, sondern es geht um die Ermöglichung und Erweiterung realer menschlicher Freiheiten, wie das der indische Wirtschafts-Nobelpreisträger Amartya Sen ausgedrückt hat. Bildung ist eine Möglichkeit zur Realisierung später Freiheit. Das was letztlich im Vordergrund stehen muss, so Sen (2000), „ist das Leben, das wir führen: das, was wir tun oder nicht tun können, das, was wir sein oder nicht sein können“.

In den nun folgenden Kapiteln werden zuerst Grundlagen der Bildung im Alter dargestellt. Dazu gehören demografische Aspekte und eine Klärung von elementaren Konzepten des lebenslangen Lernens im Alter. Im Anschluss daran wird die Methodik der empirischen Forschung dargestellt. Ausgeführt wird sowohl die Vorgangsweise bei der Erhebung von Bildungsbedürfnissen und Bildungseffekten als auch bei der Erhebung von Good-Practice-Projekten in der Bildungsarbeit. Der Hauptteil des Buches besteht dann in der Darstellung der empirischen Forschungsergebnisse und der Good-Practice-Projekte. Abgerundet wird das Buch durch eine Zusammenfassung und Empfehlungen für die Zukunft der Bildung im Alter.

2 Vom Altern zum langen Leben

Wir werden in Zukunft mehr ältere Menschen haben. In 40 Jahren wird es doppelt so viele 60-Jährige wie Neugeborene geben. Aber die älteren Generationen waren noch nie so gesund und so gut ausgebildet wie heute. Die Lebenserwartung für neugeborene Mädchen liegt heute bei rund 83 Jahren, für Jungen bei mehr als 77 Jahren. Das sind nicht nur zusätzliche Lebensjahre, sondern wirklich gewonnene Jahre, weil es weitgehend aktive Jahre sind: Wer heute 60 wird, ist biologisch gesehen rund fünf bis sechs Jahre jünger als eine 60-jährige Person vor 30 Jahren.

Die demografische Alterung ist nicht nur ein Resultat der Baby-Boom-Generation, es handelt sich hier um einen globalen Trend (Harper 2006), der verschiedene Ursachen hat. Dank des Rückgangs der Säuglings- und Kindersterblichkeit sowie der Fortschritte in der Geriatrie haben die Menschen in den industrialisierten Ländern im Durchschnitt 25 Lebensjahre hinzugewonnen. Dies entspricht annähernd der über die vergangenen 5000 Jahre zugenommenen Lebenserwartung. Die besten Aussichten, das derzeit höchste Durchschnittsalter von 83 zu erreichen, hat, wer erstens in Japan, zweitens als Frau, drittens in den letzten 100 Jahren und viertens als Kind genetisch langlebig ausgestatteter Eltern zur Welt gekommen ist. Es sind also sowohl biologische als auch Umweltfaktoren, die unsere Langlebigkeit bestimmen. Zu den Umweltfaktoren gehören ein entsprechender Lebensstandard, Bildung, Ernährung und Hygiene.

Zwar war es auch in früheren Epochen möglich, dass Menschen ein hohes und sehr hohes Alter erreichten, aber erst im späten 20. Jahrhundert wurde das hohe Alter zu einer erwartbaren Norm für eine Mehrheit der Bevölkerung. Arthur Imhof (1984) beschreibt diese Entwicklung als eine von der unsicheren zur sicheren Lebenszeit. Die dramatischen Veränderungen werden am besten verdeutlicht, wenn man die Lebenserwartung verschiedener Geburtsjahrgänge vergleicht. Während etwa in Österreich die 1868/71 geborenen Männer eine durchschnittliche Lebenserwartung bei Geburt von 32,7 Jahren erreichten, lag die Lebenserwartung 1959/61 bereits bei 65,6 und 2007 dann bei 77,3 Jahren. Da Frauen meist länger leben als Männer, ergibt sich für sie eine noch höhere Lebenserwartung, wobei die Unterschiede zwischen Frauen und Männern in den letzten 150 Jahren nahezu gleich geblieben sind.

Wie wird sich die Lebenserwartung in Zukunft zeigen? Zur weiteren Entwicklung der menschlichen Langlebigkeit gibt es inzwischen drei unterschiedliche Positionen (Olshansky/Carnes 2009), und zwar die „Utopisten“, die „Optimisten“ und die „Realisten“.

Zu den Futuristen bzw. Utopisten gehören vor allem Biomediziner, die davon ausgehen, dass letztlich eine Art physischer Unsterblichkeit erreichbar ist. Wenn das Geheimnis der zellulären und molekularen Unterschiede zwischen Jungen und Alten entschlüsselt sei, dann sei auch „Unsterblichkeit“ möglich. Es ist das Bild des Ewigen Jungbrunnens, wie es sich in der Bildenden Kunst schon im Werk von Lucas Cranach (1546) findet. Da werden alte Frauen in Schubkarren und auf Tragen gebracht, weil sie gebrechlich sind und nicht mehr gut laufen können. Die alten und gebrechlichen Frauen baden in einem rechteckigen Steinbecken inmitten der Natur, um dann dem Bad als junge und schöne Frauen mit strahlend weißer Haut zu entsteigen. Sie werden von jungen Edelmännern empfangen, was darauf hinweist, dass Jugend mit der Möglichkeit zu Reichtum verbunden war. Die Metapher vom Jungbrunnen ist erst jüngst wieder im Zusammenhang mit der Verleihung des Medizinnobelpreises 2009 verwendet worden. Das von den drei geehrten Forscher/-innen entdeckte Enzym Telomerase wird als Jungbrunnenenzym bezeichnet.

Die Futuristen gehen von drei Brückenannahmen aus. Um eine solche Jungbrunnensituation zu erzeugen, braucht es erstens entscheidende Veränderungen im Lebensstil, d. h. Veränderungen im Gesundheitsverhalten, die auf Lern- und Bildungsprozessen beruhen. Zweitens werden revolutionäre Fortschritte in der biomedizinischen Technik erwartet und drittens gehen sie davon aus, dass es zu entscheidenden Weiterentwicklungen in der Nanotechnologie kommt.

Die zweite Gruppe bezeichnen Olshansky/Carnes (2009) als die Optimisten. Diese Position wird von einer Reihe von Demografen vertreten. Besondere Aufmerksamkeit hat hier ein im Jahr 2002 in der Zeitschrift *Science* veröffentlichter Aufsatz von Jim Oeppen und James W. Vaupel bekommen. Sie zeigen, dass sich die Lebenserwartung (bei Geburt) in den letzten 150 Jahren linear erhöht hat und keine Ende des Anstiegs abzusehen sei. Sie folgern: Es gibt keine natürliche Altersgrenze. Ausgegangen wird dabei von den Sterblichkeitsverhältnissen seit Mitte des 19. Jahrhunderts. Sie erstellen ihre Prognosen vor dem Hintergrund dieser Entwicklung und gehen davon aus, dass bis 2050 die Lebenserwartung bei Geburt in den USA bei 100 Jahren liegen wird. Weitere Maßnahmen der Gesundheitsprävention und zur Ausrottung epidemischer Erkrankungen könnten den Weltdurchschnitt der Lebenserwartung von gegenwärtig 66 auf 110 oder 120 Jahre erhöhen. Es ist also ein Prognosemodell, welches von einer Fortschreibung bestehender Verhältnisse ausgeht. Und auch in diesem Modell ist Bildung eine wichtige Variable.

Die dritte Gruppe, zu der sich auch Olshansky/Carnes zählen, nennen sie die Realisten. Sie argumentieren, dass Altern weder umgekehrt noch gestoppt werden kann – zumindest nicht auf Massenbasis. Es wird wohl zu einer weiteren Verzögerung der Mortalität kommen, aber die Gruppe der Realisten, die aus Demografen und Sozialwissenschaftlern besteht, erwartet, dass die Lebenserwartung bei Geburt bei den Frauen bei rund 88 Jahren und bei den Männern bei rund 82 Jahren einen Plafond erreicht. Das gilt so lange, solange es nicht zu einem deutlichen technologischen Durchbruch in den Biowissenschaften kommt. Argumentiert wird gegen die Utopisten bzw. Opti-

misten mit rezenten Forschungsergebnissen zum Gesundheitsverhalten in den USA. Demnach sprechen gegen die Fortschreibung der bestehenden Sterblichkeitsverhältnisse, dass sich unter Kindern und Jugendlichen der Anteil der Personen mit Adipositas erhöht, die Diabetesprävalenz deutlich zunimmt und es in der Bevölkerung zu einem neuerlichen Anstieg infektiöser Erkrankungen kommt.

Ein weiteres starkes Argument, welches diese Forscher und Forscherinnen auf ihrer Seite haben, ist die Evolutionstheorie. Es gibt demnach in der Evolution kein Programm für ein langes Leben. Es gibt biologisch wenig Fundament für die postreproduktive Phase von Lebewesen. Von daher ist also kein „Grund“ für ein langes Leben ausfindig zu machen. Aber: Es gibt auch keinen Grund gegen ein langes Leben. Wenn also das lange Leben des Homo sapiens evolutionstheoretisch kaum zu begründen ist, dann ergeben sich deutliche Möglichkeiten der sozialen und kulturellen Gestaltung des Alters. Aus diesem Grund bezeichnen die Realisten die „gewonnenen Jahre“ auch als Langlebigkeitsdividende.

Was ist aus diesen Ergebnissen für das lebenslange Lernen abzuleiten?

Für die Bildung bzw. das lebenslange Lernen lässt sich aus den Ergebnissen zur Langlebigkeitsforschung ableiten: Bildung ist sowohl Ursache als auch Bedingung für Langlebigkeit. Die epidemiologische Forschung zeigt einen signifikanten Zusammenhang zwischen intellektueller Leistungsfähigkeit und Mortalität. Die Langlebigkeit ist also von steigenden Bildungsniveaus in der Moderne beeinflusst. Die intellektuelle Leistungsfähigkeit korreliert positiv mit der Lebenserwartung. Darüber hinaus lässt sich festhalten, dass Personen mit hohem Leistungsniveau eine höhere Lebenserwartung haben. In der von Crimmins/Hayward/Saito (1996) veröffentlichten amerikanischen Längsschnittstudie wurde nach dem Tod der Studienteilnehmer festgestellt, dass 70-Jährige mit niedrigen Schulabschlüssen eine im Durchschnitt um ein Jahr geringere Lebenserwartung aufwiesen.

Wie sehr Bildung auch eine Bedingung für den weiteren Anstieg der Lebenserwartung ist, demonstrieren all jene Studien, die den Lebensstil als wesentlich für Morbidität und Mortalität sehen. Diabetes etwa ist deutlich vom Gesundheitsverhalten beeinflusst und dieses wiederum von der Schulbildung. Personen mit höherer Schulbildung weisen eine höhere körperliche Mobilität auf – sie bewegen sich mehr. Und dieses Verhalten hat eine positive Wirkung auf Erkrankungen des Herz-Kreislauf-Systems, auf Diabetes (Kruse 2008). Bildung vermittelt die Voraussetzungen für einen gesundheitsförderlichen Lebensstil. Gesundheit ist nicht ein automatischer Nebeneffekt von Wohlstand, sondern hat entscheidend mit Bildungsprozessen zu tun, die ihrerseits mit Tätigkeiten verknüpft sind. Veränderungen stellen sich nicht von selbst ein.

2.1 Herausforderungen in einer alternden Gesellschaft

Wenn wir über Alter und Langlebigkeit nachdenken, dann ist es auch notwendig, darüber nachzudenken, was eine alternde Gesellschaft bzw. eine Gesellschaft der Langlebigkeit ist. Eine alternde Gesellschaft ist nicht einfach eine Gesellschaft, in der viele ältere Menschen leben. China ist eine Gesellschaft, in der viele ältere Menschen leben. Nichtsdestoweniger ist China eine alternde Gesellschaft. Wie lässt sich nun eine alternde Gesellschaft bestimmen? Eine Möglichkeit besteht darin, dann von einer alternden Gesellschaft auszugehen, wenn der Anteil der unter 15-Jährigen größer ist als der Anteil der über 60-Jährigen. Demnach wäre China erst 2040 eine alternde Gesellschaft. Nach diesem Kriterium ist interessanterweise auch die USA erst in etwa fünf Jahren eine alternde Gesellschaft. Österreich, Deutschland und die Schweiz können nach diesem Kriterium als alternde Gesellschaften bezeichnet werden.

Welche Auswirkungen hat eine so „alternde Welt“? Die öffentliche Diskussion ist sehr häufig weniger durch eine sachliche Auseinandersetzung bestimmt als durch Argumente, die auf eine *Altersangst* hinweisen. Da ist *erstens* die Angst, dass die bestehenden Gesundheitssysteme die wachsende Zahl an pflegebedürftigen Älteren nicht verkraften. *Zweitens* wird als Folge der ungünstigen Relation von Erwerbstätigen und Pensionierten ein ökonomischer Kollaps erwartet. Als Folge wird ein Generationenkonflikt zwischen der erwerbstätigen Bevölkerung und den Betagten vermutet. Eine *dritte* Gefahr wird im Strukturwandel der Familie gesehen. Vermutet werden schwächere emotionale Familienbeziehungen und damit eine Unterversorgung der älteren Familienmitglieder. *Schließlich* besteht die Sorge, dass es in alternden Gesellschaften zu wirtschaftlicher Stagnation kommt. Denn, so das Argument, nur eine ausreichende Zahl von jungen Menschen garantiert Innovation und wirtschaftliche Entwicklung. Eine wachsende Zahl an „Silver-Agers“ gilt zwar inzwischen als eine gewisse Komponente im Konsumtionskreislauf, aber als „Bremse“ im Produktionskreislauf.

Wenn von alternden Gesellschaften die Rede ist, dann steht die Nachhaltigkeit der sozialen Sicherungssysteme, d. s. das Gesundheits-, Pensions- und Pflegesystem im Zentrum der öffentlichen Diskussion. Die meisten makroökonomischen Schätzungen gehen davon aus, dass sich die gesamten altersabhängigen öffentlichen Ausgaben in den nächsten Jahrzehnten erhöhen werden. In diesem Zusammenhang wird von einem (fiskalischen) „Sustainability- Gap“ gesprochen. Auch wenn die Ausgaben für Schulbildung und Arbeitslosenbeihilfen durch die rückläufige Bevölkerung im Schüler/Studenten- bzw. im erwerbsfähigen Alter sinken, werden die Ausgaben für Pensionen, Gesundheit und Pflege aufgrund der Bevölkerungsalterung deutlich zunehmen und damit insgesamt zu einem Anstieg der öffentlichen Ausgaben führen. Der Anstieg öffentlicher Ausgaben könnte dann geringer ausfallen, wenn sich die gesundheitliche Situation der älteren und hochaltrigen Menschen deutlich verbessert. Leben Menschen gesund länger, dann sinken die Ausgaben für Gesundheit und Pflege und die Nachhaltigkeitslücke schließt sich. Hier liegt ein wesentlicher Ansatzpunkt für Bildung im Alter.

Die Generationenverhältnisse werden immer dann öffentlich problematisiert, wenn die so gar nicht existierenden „Generationenverträge“ fraglich oder brüchig werden. Die Generationensolidarität steht dann zur Debatte, wenn sich geschichtliche Prozesse beschleunigen und soziale Umwälzungen stattfinden. Gegenwärtig sind es die demografischen Verschiebungen und der Strukturwandel der Familie, die die Generationenbeziehungen zu einem zentralen Thema der öffentlichen Diskussion gemacht haben. Es sind die Baby-Boomer, die in naher Zukunft die Altersgrenze erreichen und durch ihre besondere Lage – Größe, Werthaltungen – Krisenszenarien hervorrufen.

Durch die historisch erstmalige Abfolge von Babyboom-Generation und einer nur noch etwa zwei Drittel so großen Pillenknick-Generation treten starke Belastungseffekte auf, insbesondere beim Eintritt der Babyboom-Generation in den Ruhestand. Die Baby-Boomer sind nach dem Zweiten Weltkrieg geboren und in einer Ära des Optimismus, der vielfältigen Lebenschancen und des sozialen Fortschritts groß geworden. Sie sehen eine kritische Zukunft vor sich und verlangen rasches Handeln, soll die bevorstehende Krise der Finanzierung der Pensionen und der Pflegeproblematik gemeistert werden. Sehr prononciert und geradezu kulturpessimistisch vertritt diese Position Frank Schirrmacher in seinem populärwissenschaftlich geschriebenen Buch „Das Methusalem-Komplott“. In diesem Buch werden die Baby-Boomer als Opfer dargestellt. Dabei verfügen die Baby-Boomer vor ihrer Pensionierung und damit für ihre Zukunft durchaus über gewisse vorteilhafte Merkmale. Sie sind in der Regel bei guter Gesundheit, verfügen über soziale Netzwerke oder familiäre Unterstützung, haben eine höhere Schulbildung und profitieren von günstigen Lebensumständen.

Während sich die meisten Menschen darüber freuen, dass sie selbst und ihre Angehörigen eine höhere Lebenserwartung haben, wird auf der gesellschaftlichen Ebene genau dieselbe Entwicklung für vielfältige negative Trends verantwortlich gemacht. So wird von „Rentenlast“ gesprochen, von „Pflegelast“ und das „Langlebigkeitsrisiko“ beklagt. Ältere Menschen werden verantwortlich gemacht für finanzielle Schwierigkeiten in der sozialen Sicherheit und der Gesundheitsversorgung. Und ihre wachsende Zahl wird mit dem Wirtschaftswachstum bzw. dem technologischen Wandel in einen negativen Zusammenhang gebracht.

Dagegen steht die Position, die das Altern nicht als eine gegen Gesellschaft und Wirtschaft gerichtete Entwicklung sieht, sondern als eine, die sich mit Gesellschaft und Wirtschaft verändert. Die nachberufliche Lebensphase kann nicht mehr als Phase des Ruhestands verstanden werden, sondern als eine, in der es gilt, gesellschaftliche Aufgaben zu übernehmen. Wenn sich ältere Menschen ehrenamtlich, in der Familienarbeit oder flexibler Erwerbsarbeit betätigen, dann wird von der Produktivität des Alters gesprochen. Lebenslanges Lernen in Form individueller Aneignung neuer Fertigkeiten als auch organisierter Bildung sind für eine neue Kultur des Alter(n)s entscheidend.

2.2 Kulturelle Gestaltung des Alters

Die Diskussion um die alternde Gesellschaft ist aber nicht nur eine Frage ökonomischer Überlegungen. Sie ist auch eine Frage hinsichtlich der Gestaltung der zentralen sozialen Institutionen (Familie, Bildung, Erwerbsarbeit) und der damit verknüpften normativen Regelungen. Das Alter ist gesellschaftlich unspezifisch ausformuliert, so dass von einem „normativen Gap“ ausgegangen werden kann. Die „ungesellige Geselligkeit“ der Menschen verlangt Institutionen, die Antagonismen fruchtbar machen, indem sie diese in geordnete Bahnen lenken (Dahrendorf 2007). Aber wie „behandeln“ Gesundheits- und Pflegeeinrichtungen, Bildungs- und Freizeiteinrichtungen ältere Menschen? In welcher Weise wird einerseits auf die Vulnerabilität im höheren Alter Rücksicht genommen und werden andererseits Individuen befähigt, selbstständig und selbstbestimmt zu handeln? Soziale Institutionen können soziale Unterschiede und Ungleichheit verstärken oder abschwächen.

Es braucht entsprechende Anpassungen im Bildungssystem, in den kirchlich-religiösen Einrichtungen, in der Arbeitswelt und in der Familie, um dieser im 20. Jahrhundert neu entstandenen Lebensphase Alter in ihrer Dynamik gerecht zu werden. Notwendig ist eine Änderung jener Bilder des Alters, die das Alter als defizitär sehen. Negative Altersbilder blockieren die Lerninteressen und Bildungsbeteiligung von älteren Menschen (Kolland et al. 2007). In einer alternden Gesellschaft geht es dabei nicht nur um die Älteren selbst, sondern um den Gesamtzusammenhang.

Die Bilder, die sich die Menschen vom Altern machen, sind vielfältig und widersprüchlich, oft auch verworren und falsch. Dies gilt sowohl für die Leistungsfähigkeit älterer Erwerbspersonen als auch für die Teilnahme älterer Menschen an Weiterbildung oder die Rolle älterer Frauen in der Gesellschaft. Das Alter ist fremd in einer jugenddominierten Kultur. So findet sich eine seltsame Mischung aus Idealisierung und Abwertung, aus Zweckoptimismus und Defizitangst, die viele Diskussionen und Publikationen über das Altern durchzieht.

Aussagen zum Alter, mögen sie kritisch oder bedauernd, befürwortend oder glorifizierend sein, wirken jedenfalls immer in die gesamte Gesellschaft hinein. Sie treffen also nicht nur die Gruppe der Alten selbst. Altersbilder vermitteln Normen und Werte, die die sozialen Beziehungen regeln. Sie beeinflussen alle, die in Familie, Staat, Wirtschaft oder Politik mit den Alten zu tun haben. Altersbilder beziehen sich dabei sowohl auf kognitive Repräsentationen von Informationen über die Lebenslage und Lebensführung alter Menschen als auch auf gesellschaftliche Altersdiskurse und altersbezogene Körperbilder (Amrhein/Backes 2007). Sie entwickeln sich dabei oft zu verfestigten Bewertungskategorien.

Als Referenz dient im Alter meist das mittlere bzw. jüngere Alter. Das Alter wird damit dazu benutzt, um Personen in spezifische Kategorien einzuordnen. Darüber hinaus ist es in der Moderne auch ein Bezugspunkt im Lebenslauf. Es ermöglicht das eigene Verhalten zu evaluieren, und zwar als „altersgemäß“ oder „altersinadäquat“. Das (ka-

lendarische) Alter ist eine Form sozialer Kontrolle als auch ein Mittel der Selbstkontrolle und Regulation, die alle Lebensbereiche durchdringt (Hazan 1994).

Martin Kohli (1992) hat auf die soziale Konstitution des menschlichen Lebenslaufs hingewiesen. Sozial konstituiert meint dabei, einer „naturalistischen Täuschung“ zu entgehen, wonach die Lebensaltersgliederung nichts anderes ist als eine Kodifizierung des natürlichen Rhythmus des Lebens. Allerdings darf dabei nicht übersehen werden, dass die Lebensalter nicht nur das Ergebnis von Konstruktionsprozessen sind, es sich primär um einen sozialen Prozess handelt, sondern sie sind Ergebnis eines biopsychosozialen Zusammenhangs.

Mit der Vorstellung vom Alter als sozialer Konstruktion lässt sich die „Verfallserzählung“ hinsichtlich des Alters korrigieren. Gemeint ist damit, dass Alter in dieser „Erzählung“ vorwiegend mit Krankheit, geistigem Abbau und sozialem Rückzug assoziiert wird. Altern ist eine kulturelle Kategorie, d.h. Konstruktionen können auch dekonstruiert werden (Featherstone/Hepworth 1989). Als ein Beispiel für diese Dekonstruktion kann der „Ruhestand“ angesehen werden. Die kulturellen Erwartungen bezüglich der sozialen Rollen alter Menschen in der Gesellschaft haben eine vitale Bedeutung für die Ermutigung oder Hemmung von Persönlichkeitsveränderung im späten Leben. Dabei zeigen sich auch noch zusätzlich geschlechtsspezifisch geprägte Ermutigungs- bzw. Entmutigungsprozesse.

Veranschaulicht werden kann das anhand von Forschungen zum geschlechtsspezifischen Freizeitverhalten (Iso-Ahola 1994). Frauen geben Freizeitaktivitäten und Freizeitinteressen eher auf, wenn diese mit anderen Anforderungen kollidieren. Dazu gehören Betreuungs- und andere soziale Aktivitäten (Kelly 1987). Dazu kommen Einstellungsunterschiede, und zwar dahingehend, dass Frauen eher das Gefühl haben, kein Recht auf Freizeit zu haben. Sie fühlen sich schuldig und stellen ihre Freizeitbedürfnisse hinter Bedürfnisse ihrer Angehörigen zurück. Toni Calasanti (1996) kommt zu dem interessanten Ergebnis, dass sowohl für Frauen als auch für Männer die Pensionierung als „Befreiung von Erwerbsarbeit“ gesehen wird, jedoch für Männer damit eine Wahlfreiheit hinsichtlich ihrer Freizeitaktivitäten gegeben ist, während Frauen die Wahlfreiheit darin sehen, häusliche Aufgaben nicht an einem bestimmten Tag oder zu bestimmten Stunden machen zu müssen.

Neben der vorhin angeführten „naturalistischen Täuschung“ ist in der Analyse von Alternsprozessen auf eine zweite Problemlage hinzuweisen, nämlich die „substantialistische Täuschung“. Gemeint ist damit, dass die verwendeten Begriffe zum Alter als Substanzbegriffe verwendet werden und nicht als relationale Begriffe. Dazu gehört etwa die Feststellung, dass jemand ein bestimmtes Alter hat. Dem steht eine Perspektive gegenüber, die die soziale Welt als eine in Relationen konstituierte begreift. Altern wird nicht nur fremdstereotypisiert. Alter wird in intergenerationellen Beziehungen konstituiert, d.h. zwischen Jung und Alt. Diese Bilder werden aber nicht den alten Menschen übergestülpt, sondern werden von ihnen selbst geschaffen, und zwar in ständiger Interaktion mit anderen jüngeren und jeweils noch älteren Personen. Alter wird in alltäglichen Beziehungen konstituiert. Das geschieht etwa dort, wo einem äl-

teren Patienten eine Therapie mit dem Hinweis verweigert wird, dass die angegebene Symptomatik eine typische Alterssymptomatik ist. Die These von Degnen (2007) ist, dass das Alter als soziale Kategorie in inter- und intragenerationellen Beziehungen hergestellt wird. Alter wird dabei in besonderer Weise über geistige Leistungsfähigkeit und alltägliches soziales Verhalten festgelegt bzw. kategorisiert.

Mit der Perspektive auf Altern als ein relationales Gefüge ist noch ein weiterer Aspekt verknüpft, nämlich dieses Gefüge als Konfliktfeld zu begreifen. Denn dieses relationale Gefüge ist nicht konfliktfrei. Es ist ein umkämpftes Terrain. Solche umkämpften Konfliktfelder sind gegenwärtig die ökonomische Absicherung im Alter (Umlageverfahren versus Kapitaldeckung zur Alterssicherung), die Erwerbsarbeit (frühe oder späte Altersgrenze), die Pflege (mobil versus stationär) oder die Medizin, wobei nicht nur die Anti-Aging-Medizin ein heftig umstrittenes Feld darstellt.

In einer rezenten Arbeit beschreiben Hagestad und Uhlenberg (2006) die alten Menschen in dreifacher Weise diskriminiert bzw. exkludiert, nämlich institutionell, räumlich und kulturell. Auf institutioneller Ebene zeigt sich die Alterssegregation in der Dreiteilung des Lebenslaufs, d. h. im Lebenslauf folgt auf eine Jugend- die Erwerbsphase, an die sich die Alters- bzw. Freizeitphase anschließt. Die kulturelle Segregation zeigt sich in unterschiedlicher Sprache, Kleidung, Ess- und Musikstilen oder etwa im speziellen Tourismussegment „Silver- Traveller“. Die Lebens- und Existenzbewältigung wird bei schwächer werdenden Kontakten zwischen Jugendlichen und Erwachsenen weniger als gemeinsame Aufgabe wahrgenommen (Fend 1990). In den 1980er-Jahren beschreiben Allerbeck und Hoag (1986) das zunehmende Nebeneinander von Interessen und Aktivitäten der verschiedenen Altersgruppen als „strukturelle Alterssegregation“. Räumlich zeigen sich Segregationsprozesse in der Organisation des Wohnens und der Freizeit. Als Beispiele für die Abschließung und Absonderung der älteren Generationen können Seniorenklubs, Seniorenschwimmen und Seniorentanz angeführt werden.

Wenn nun Alter unter der Perspektive des Konflikts untersucht wird, dann drängt sich die Bezugnahme auf Robert Butlers Konzept des Ageism (1969) auf. Im Verlauf der Ageism-These von Robert Butler wurde die Auffassung entwickelt, dass negative Stereotype, Vorurteile gegenüber und Diskriminierung von Älteren dazu führen, dass das Alter mit sozialen Benachteiligungen einhergeht, welche von den Älteren selbst nicht hinterfragt werden. Dies führt unabhängig vom Alter der Personen zu negativen Altersbildern.

Auch wenn im Kontext der Ageism-These die Auffassung populär geworden ist, weit verbreitete negative Stereotype und Diskriminierungen von ältere(n) Menschen würden dazu beitragen, dass im Alter soziale Benachteiligungen gegeben seien, so bringt die gegenwärtige Forschung etwas andere Befunde. Demnach ist die Wahrnehmung des Alters heute sehr viel stärker durch Differenziertheit und Optimismus geprägt (Schmitt 2005). Das aktuelle gesellschaftliche Bild des Alters ist sozusagen gemischt negativ-positiv. Neben negativen Aspekten werden auch positive Aspekte des Alters betont (Höpflinger 1997). Demografische Alterung ist also nicht notwendig mit der

Zunahme eines defizitären Altersbildes verknüpft. Nichtsdestoweniger finden wir für die Lebensphase Alter deutliche Anzeichen von Diskriminierung.

2.3 Bildung als Vergesellschaftung und soziale Inklusion

Der Strukturwandel in der Gesellschaft sollte als Anstoß gesehen werden, sich mit den Chancen, die sich durch die veränderte Altersstruktur ergeben, zu beschäftigen (Köster/Schramek 2005). Ein wesentlicher Schritt in diese Richtung wird möglich, wenn das Alter als eigenständige Lebensphase anerkannt wird. Als eigenständige Lebensphase mit je eigenen Herausforderungen ist das Alter aufgrund der Einführung gesetzlicher Altersgrenzen entstanden. Mit diesen Altersgrenzen wurden auch entsprechende Sozialversicherungssysteme geschaffen, die ein weitgehend gesichertes Leben im Alter gewährleisten. Geschaffen wurde auf diesem Weg eine Standardisierung des Lebenslaufs (Backes/Clemens 1998: 25 ff.). Dass das Alter als eigener Lebensabschnitt anerkannt wird, ist auch dem demografischen Wandel selbst zuzuschreiben (Kytir/Münz 2000: 22).

Es reicht jedoch nicht aus, das Alter als eigene Lebensphase anzuerkennen, man muss diese Phase auch als wertvolle wahrnehmen, aus deren Potenzial geschöpft werden kann (Köster/Schramek 2005: 227). Die Langlebigkeit verweist nicht primär auf eine defizitäre Lebenssituation, sondern auf Möglichkeiten der Gestaltung und Entwicklung. Die Entwicklung des Alters wird zunehmend unter dem Aspekt der Potenziale in diesem Lebensabschnitt gesehen. Altern bedeutet Weiterentwicklung und unter günstigen Bedingungen nicht nur eine fortgesetzte, sondern auch eine anders geartete Vitalität und Befriedigung.

Seit Ende des 20. Jahrhunderts kommen zunehmend Jahrgänge in die Altersphase, die nicht nur sozial abgesichert sind, sondern auch über eine gute gesundheitliche Konstitution verfügen. Doch wie wird diese Lebensphase tatsächlich gelebt? Welche gesellschaftlichen und kulturellen Erwartungen ergeben sich an die älteren Menschen? Paul Baltes fordert in diesem Zusammenhang: „Wir müssen die latenten Schätze des Alters heben, den Älteren größere Chancen geben, sich in gesellschaftliche Produktion einzubringen.“ (Baltes 2004: 8) Erreicht werden soll damit zunächst, jenes Modell des Alters abzulösen, welches dieses als Phase des „Ruhestandes“ bzw. Rückzugs versteht. Denn die Vorstellung vom Alter als Ruhestand ist zu sehr defizitär bestimmt und auch empirisch nicht haltbar. Ob allerdings das Konzept der Produktivität diese Veränderung zu erbringen vermag, ist fraglich. Hans-Peter Tews (1996) hat vier Aspekte der Produktivität im Alter herausgearbeitet, nämlich die individuelle, inter- und intragenerationelle Produktivität, die Umfeldproduktivität und die gesellschaftliche Produktivität. Was er damit erreichen wollte war, Produktivität nicht nur ökonomisch zu verstehen, sondern als eine umfassende Aktivität. Wird Produktivität nur ökonomisch im Sinne der Erzeugung von Marktgütern bzw. in Form der Erwerbstätigkeit verstanden, dann ist dieses Konzept wenig hilfreich für die inhaltliche Bestim-

mung der Lebensphase Alter. Aber auch darüber hinaus bleibt offen, ob nun jede Aktivität als produktiv anzusehen ist, womit das Konzept empirisch wenig brauchbar wäre. Werden aber nur bestimmte Aktivitätsformen als produktiv eingestuft, stellt sich erstens die Frage, welche das nun sind, und zweitens, wie jene Aktivitäten eingestuft werden, die dann „unproduktiv“ sind.

Der Strukturwandel des Alters hat jedenfalls eine steigende Vitalität älterer Menschen hervorgebracht, die gesellschaftlich noch wenig angesprochen wird. Dieses Phänomen bezeichnet Gertrud Backes (1997) als Altersparadox und Sylvia Kade (2009) spricht von einer Vergesellschaftungslücke. Ältere Menschen leben zwar länger, haben eine bessere Lebensqualität und mehr Ressourcen, jedoch hat die Gesellschaft keine Verwendung für sie (Backes 1997: 28).

Aus diesem Grund schlägt Köster (2002) ein Vergesellschaftungsmodell vor, welches der Autonomie des Alters entspricht und über Erwerbstätigkeit hinausgeht. Dazu gehört eine Änderung jenes Bildes vom Alter in der Gesellschaft, welches das Ausscheiden aus dem Erwerbsleben mit dem Rückgang oder gar Ende sozialer Teilhabe assoziiert. Es ginge demnach nicht primär darum, die Altersgrenze anzuheben und die Beschäftigungsfähigkeit (=Employability) zu erhöhen. Es braucht ein weiter reichendes Modell für eine Vergesellschaftung des Alters. Es ginge um eine *Vita activa*, um ein bewusst gestaltetes Leben, wie es Hannah Arendt (1960) formuliert hat. Es ginge darum, Tätigkeiten auszuüben und zu entwickeln, die einen „geklärten“ Sinnbezug aufweisen. Es ginge nicht um Aktivitäten um der Aktivität willen, sondern um orientierte Tätigkeit. Eine ideale Tätigkeitsform sieht Köster im Lernen und in der Bildung (Köster 2005: 230). Bildung ist orientierte Tätigkeit. Durch eine solche Vergesellschaftung würden nicht nur die Älteren selbst profitieren, weil ihnen Entwicklungschancen eröffnet und ihre Autonomie gestärkt wird, sondern auch die Gesellschaft selbst, und zwar in ökonomischer und sozialer Hinsicht (ebenda: 230).

Ein Konzept, welches für diese Vergesellschaftungsform günstig ist, ist jenes des „Aktiven Alters“, wie es von der WHO (2002) entwickelt worden ist. Unter aktivem Altern versteht man den Prozess der Optimierung der Möglichkeiten von Menschen. Eine solche Optimierung geschieht durch einen gesundheitsfördernden Lebensstil und soziokulturelle Teilhabe. Das Wort „aktiv“ bezieht sich auf die andauernde Teilnahme am sozialen, wirtschaftlichen, kulturellen, spirituellen und zivilen Leben. Wesentliche Bedingung für die andauernde Teilnahme an den verschiedenen Teilsystemen der Gesellschaft sind Lern- und Bildungsprozesse. Durch Lernprozesse sollen Erkenntnisse über die eigene soziale Lage gewonnen werden, um aktiv gestalterisch tätig werden zu können. Im Unterschied zu Kösters Konzept der Bildung als „Tätigem Leben“ sieht die WHO in der Bildung eine Voraussetzung für aktives bzw. tätiges Leben. Erstere Vorstellung konzeptualisiert die Bildungsteilnahme stärker als Ziel des Handelns, während letztere Vorstellung die Bildung mehr als Mittel zur Erreichung von Lebensqualität betrachtet. Beide Ansätze sind eine Antwort auf die Vergesellschaftungslücke des Alters.

Ein dem Begriff der Vergesellschaftung inhaltlich ähnlicher Begriff ist der der sozialen Inklusion. Unterschiede zwischen den beiden Begriffen bestehen hinsichtlich ihrer Reichweite. Soziale Inklusion wird häufiger im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Teilsystemen verwendet, während Vergesellschaftung eine größere Reichweite aufweist. Das Konzept der sozialen Inklusion ist eng mit der Vorstellung sozialer Differenzierung verknüpft. Soziale Differenzierung heißt, dass sich die verschiedenen Teilsysteme, wie z. B. Bildung, Recht, Wirtschaft, zwar interdependent, aber nicht gleichläufig entwickeln. Wird die gesellschaftliche Entwicklung also als ein Prozess sozialer Differenzierung verstanden und damit als weitere Ausdifferenzierung sozialer Teilsysteme, dann ist das Konzept der sozialen Inklusion ein guter Ansatzpunkt, um die gesellschaftliche Rolle der Bildungsteilnahme im Alter zu bestimmen. Es ginge darum, das gesellschaftliche Teilsystem Bildung in Richtung Altersbildung und lebenslanges Lernen im Alter zu öffnen und weiterzuentwickeln.

Diese Aufgabe hat eine interdisziplinäre Arbeitsgruppe in Österreich übernommen. In einer von dieser Gruppe herausgegebenen Broschüre, nämlich *Weiter_Bildung im Alter* (2007), wird auf die bedeutende Verknüpfung zwischen Lernen und Inklusion verwiesen: *„Je mehr die Teilhabe der Menschen an Gesellschaft und Wohlstand von ihrem Zugang zu Wissen und zu Lernangeboten abhängt, desto mehr gewinnt auch der Zugang älterer Menschen zu Angeboten des lebenslangen Lernens an Bedeutung [...]. In einer Welt, die sich durch neue Erkenntnisse und Technologien ständig verändert, wird die Fähigkeit, laufend neues Wissen zu erwerben, zu bewerten und anzuwenden, zum Schlüsselfaktor für die Teilhabe am sozialen, politischen, ökonomischen und kulturellen Leben.“* (ebenda: 5) Aufgrund dieser Gegebenheiten und den daraus resultierenden Anforderungen an die Gesellschaftsmitglieder wird ein generelles Umdenken in der Wissensgesellschaft hinsichtlich der Bildungsangebote und dem Bildungsverhalten verlangt (ebenda: 5).

Wird über Vergesellschaftung und soziale Inklusion im Alter gesprochen, dann braucht es einen zusätzlichen und geschärften Blick auf die Geschlechterverhältnisse. Befassen wir uns nur ganz allgemein mit der sozialen Inklusion älterer Menschen, dann verlieren wir die unterschiedlichen Lebenswelten von Frauen und Männern aus dem Blick. Was heißt es nun, sich mit den Geschlechterverhältnissen in der Altersbildung zu befassen? Es heißt, sich dem „Double Standard of Aging“ (Sontag 1975) zuzuwenden, welcher besagt, dass Frauen und Männer Altern nicht nur unterschiedlich, sondern ungleich erleben. An ältere Frauen richten sich höhere Ansprüche hinsichtlich ihres Aussehens, sie haben sich nicht nur mit ihrer Rolle als Ältere auseinanderzusetzen, sondern mit ihrer Rolle als ältere Frauen. Um soziale Inklusion von Frauen in der Altersbildung zu erreichen, schlägt Marvin Formosa (2005) einen feministischen Ansatz des lebenslangen Lernens im Alter vor. Für einen solchen Ansatz in der Bildungsarbeit wäre zu berücksichtigen, dass Frauen ihr Leben lang gesellschaftlich benachteiligt werden. Ihre ungünstige Lebenslage im Alter ist eine Folge kumulativer Benachteiligung über den Lebenslauf. Zur Aufhebung dieser Situation brauche es erstens eine Perspektive, die berücksichtigt, dass es für Frauen nicht eine einzige homogene Identität gibt und Lernkonzepte notwendig sind, die auf Empowerment und damit soziale Inklusion der älteren Frauen zielen.

Die hier vorgetragenen konzeptuellen Überlegungen zu Bildung und Vergesellschaftung bzw. Bildung und sozialer Inklusion sind die Basis für die Fragestellungen der empirischen Untersuchung. Fragen sind: Welche empirische Evidenz lässt sich für die Bildung als Instrument bzw. Form der Vergesellschaftung finden? Bedeutet die Teilnahme an Bildungsprozessen als solche bereits soziale Inklusion und/oder ist diese Voraussetzung für nachfolgende soziale Teilhabe? Und wie sieht diese soziale Inklusion aus? Kommt es zu stärkerer sozialer Vernetzung?

Doch bevor wir diese Fragen in Angriff nehmen, ist es erforderlich, den Bildungsbegriff bzw. den Begriff des Lernens im Alter näher zu bestimmen.

3 Was bedeutet Bildung im Alter?

Was ist überhaupt das Ziel von Bildung im Alter? Noch ehe über Gegenstände der Bildung und Modi des Lernens gesprochen werden kann, sollte geklärt werden, welches Ziel mit Bildung verfolgt wird. Es geht nicht nur um gleichsam ungerichtete Veränderung des eigenen Verhaltens, sondern es ginge um eine Erweiterung der eigenen Welt. Dazu gehören Phantasie, kreative Einsicht und Handlungsfähigkeit (Rosenmayr 2007). Erkennen und Einsehen bewegen den Menschen. Es geht nicht um das Lernen an sich, sondern es geht um Erkennen, welches die eigenen Handlungsmöglichkeiten erweitert. Was braucht es für dieses Erkennen? Reicht hier die Bereitstellung von systematischem Wissen aus?

Eine Bildungstheorie, die sich auf die besonderen Bedingungen des Lernens von Erwachsenen konzentriert, muss die Komplexität des Zusammenhangs von Erfahrungen und systematischem Wissen begrifflich ausmessen. Alltagswissen oder die in Deutungen verbalisierten Erfahrungen sind, so die These, nicht als zu überwindende Vorformen eines präzisen Wissens zu verstehen. Gerade das Alltagswissen ist konstitutiv für Lernprozesse im Alter. Altersbildung und Geragogik finden ihre Begründung nicht nur in wissenschaftlich produziertem Wissen, sondern auch in lokalen Wissenssystemen. Damit könnte der Widerspruch überwunden werden, den Winston Churchill sehr treffend in einem Gedanken zur Bildung formuliert hat und auch selbst gelebt hat: Die meisten Menschen sind bereit zu lernen, aber nur die wenigsten, sich belehren zu lassen.

Konzeptuell geht es nicht nur darum, den Modus des Lernens zu bestimmen, sondern auch das Beziehungsgefüge, in dem dieses stattfindet. Lernen im Alter kann weder als ein rein von außen auf das Individuum einwirkendes Geschehen verstanden werden, noch ist es auf selbstorganisiertes und innen gesteuertes Lernen zu reduzieren. Lernen ist in seiner Relationalität zu verstehen, es ist soziales und gesellschaftliches Lernen. Damit ist auch im Lernen das Element der Weltveränderung enthalten (Peukert 1992), was bedeutet, dass Lernen in dieser Hinsicht nicht eindeutig von Bildung abgrenzbar ist.

Mit den Aspekten des sozialen und erfahrungsorientierten Lernen sind zwei Spezifika der Bildung im Alter benannt. Urs Kalbermatten (2004) nennt darüber hinaus noch als spezielle Motivation älterer Menschen, an Bildung teilzunehmen, die Freiwilligkeit und das Interesse, das Gelernte in alltäglichen Handlungsvollzügen nutzen zu kön-

nen. Nachfolgend wird das Erfahrungslernen genauer ausgeführt, weil dieses in empirischen Untersuchungen immer wieder als zentrales Element des Lernens im Alter genannt wird.

3.1 Lernen als Erfahrung

Das Erfahrungswissen hat eine spezifische Aufgabe in lebensweltlichen Praxiszusammenhängen. Die Plausibilität und Überzeugungskraft der Erfahrung resultiert aus ihrer Situationsgebundenheit (Kade 1998). Sie „bewährt“ sich bei der Bewältigung von lebenspraktischen Problemen. Die Erfahrung ist in dieser Hinsicht wertvoll, weil die Person aus ihr etwas gelernt hat. Je älter die Lernenden, desto höher ist die Präsenz von Erfahrungen in Lernprozessen. Dabei ist nicht das Kalenderalter ausschlaggebend, wie sehr Erfahrungen in den Vordergrund treten, sondern vielmehr die Form und der Inhalt des gelebten Lebens. Je stimulierender Berufs- und Freizeitwelt waren und sind, desto reichhaltiger sind die Erfahrungen, die aufgeschichtet werden. Wenn nun auch diese beruflich und persönlich gemachten Erfahrungen den Lebensgewinn im Alter darstellen, so sind diese immer wieder infrage zu stellen, damit Lernen stattfinden kann. Denn Lernen ist Veränderung.

Lernen ist die Fähigkeit zur Veränderung eines Zustandes. Diese Veränderung gewinnt das Individuum über Erfahrung (Trembl 1995). Lernen meint Verhaltensänderungen, die aufgrund von Erfahrungen zustande kommen. Von Erfahrung im Zusammenhang mit Lernen sollte allerdings primär dort gesprochen werden, wo etwas Neues, Unvorhergesehenes auftritt. Wenn das Lernen uns herausfordert und mit Unberechenbarem konfrontiert, wenn das Lernen unseren Wünschen Widerstand leistet, dann kann von Lernen im eigentlichen Sinn gesprochen werden. Damit lässt sich Lernen von Reifung als einem inneren Prozess der Veränderung abgrenzen. Es lässt sich gegenüber jenen Änderungen abgrenzen, die gleichsam unbewusst stattfinden. Doch wie können wir dieses Lernen empirisch festhalten?

Von einem kritischen Standpunkt aus kann keine Aktivität nur von der äußeren Form her als Lernen eingeschätzt werden. So stellt sich etwa die Frage, ob bei der Herstellung von Weihnachtsschmuck in einer Altentagesstätte Lernprozesse gegeben sind oder ob und wann beim Fernsehen Lernen stattfindet. Fast jede Aktivität kann unter bestimmten Bedingungen als Lernen verstanden werden. Es ist jene Aktivität Lernen, so wollen wir weiter einschränken, wo absichtsvoll eine Verhaltensänderung herbeigeführt wird. Wesentliches Element in diesem Geschehen ist die Dimension der Freiheit. Freiheit bedeutet Selbstbestimmung. Diese ist sowohl Bedingung als auch Ziel von Lernen im Alter. Denn das was wir machen müssen, dem versuchen wir uns zu entziehen. Das was wir machen dürfen, das was wir frei wählen werden wir gerne tun.

Das Individuum muss das Gefühl haben, dass die Wahl selbstbestimmt war und nicht auferlegt. Eine solche Bestimmung von Lernen im Alter befindet sich in einem starken Widerspruch zu in der Praxis stattfindenden Aktivierungsangeboten für alte Men-

schen in Pflegeheimen, Tageszentren oder Wohlfahrtseinrichtungen. In diesen sind es oftmals institutionelle Bedingungen bzw. (nicht) vorhandene Ressourcen, die das Angebot steuern. Ein solch freies Wählen gilt insbesondere für kreative Aktivitäten. Ein Beispiel dafür wäre das in Berlin angesiedelte Projekt „Senior Street Art“. In diesem seit 2005 laufenden Projekt werden zu den Themen Graffiti, Street-Art und selbstbeauftragte Gestaltung von öffentlichem Raum Workshops, Führungen und andere partizipative Angebote speziell für ältere Menschen entwickelt.¹

Wir müssen wissen, warum und wie eine Aktivität ausgeführt wird. Nur auf dieser Basis können wir entscheiden, ob es sich um Lernen handelt. Zu Lernaktivitäten gehört also die Qualität der Aktivität und nicht nur die Aktivität um der Aktivität willen. Es geht nicht um Aktivismus. Ansonsten ist eher der Begriff der Alltagsaktivität angemessen, der in der Altenbetreuung bzw. Geriatrie eine eigene Bedeutung hat. In der Geriatrie bzw. Altenpflege bedeutet Aktivität eine bestimmte Tätigkeit ausüben zu können. Es geht um die Funktionalität von Aktivität. Dazu gehört etwa Stiegen steigen, sich selbst anziehen können usw.

Indem das Lernen auf die Erfahrung bezogen wird, wird es gleichzeitig als soziales Lernen bestimmt. Lernen, so wollen wir als weiteren Baustein setzen, ist immer soziales Lernen, d. h. geschieht im Kontext von Intersubjektivität, Gesellschaft und Kultur. Es lässt sich nicht auf eine individuelle Perspektive eingrenzen. Erfahrungslernen lässt sich nicht auf einen Prozess der Akkumulation von Wissen und Fertigkeiten reduzieren, der das Subjekt gewissermaßen unbeteiligt lässt. Lernen i. d. S. ist mit der Geschichte des Lernenden – der je individuellen Lernbiografie – verbunden (Tippelt/Schnurr 2009). Diese Lerngeschichte ist gleichzeitig als eine Geschichte von intrapersonalen und interpersonellen Konflikten und konflikthafter Auseinandersetzungen zu verstehen. Lernen als Erfahrung ist eine „relationale“ Angelegenheit. Es ist an Interaktionen gebunden. Lernen ist somit nicht nur Verhaltensänderung, sondern auch „Veränderung des Sich-Verhaltens“ (Meyer-Drawe 1996). Es verändert sich nicht nur das Verhalten, sondern es verändern sich auch die Lernstrukturen und die Umwelt der Lernenden. Lernen bedeutet damit stets eine Transformation des lernenden Individuums selbst und des sozialen Kontexts. Deshalb kann auch von transformatorischem Lernen gesprochen werden. Sinnliche Wahrnehmung und Verarbeitung werden verändert. Welche Bedeutung und welchen Stellenwert diese Transformationen in der Biografie des Einzelnen haben, ist zum Teil beforscht (vgl. etwa Withnall 2010), braucht aber noch stärker konzeptuelle Anreicherung durch die neueren Erkenntnisse der Biografieforschung (Dausien 2008) selbst.

Sinneseindrücke von außen schaffen sich in den Verarbeitungsprozessen eine eigene Struktur, die internen Regeln folgen. Wir sind abhängig von der (sozialen) Umwelt, die uns umgibt, und wir gestalten Umwelt. Die Außenwelt dringt aber nicht direkt zu

1 Auf der Homepage von „Senior Street Art“ findet sich der Hinweis, dass über partizipative Führungen die Gestaltung öffentlicher Räume spielerisch wahrgenommen wird. Aufgedeckt werden die Zusammenhänge zwischen Werbung und Graffiti und es werden unbekannte Gesichter der Stadt fotografisch festgehalten.
[<http://www.seniorstreetart.de/projektbeschreibung.html> Zugriff: 1.11.2009]

uns durch, es erfolgt ein Abstimmungsprozess von inneren Zuständen und Interaktionen mit dem sozialen Kontext. Das Individuum ist nicht vorrangig ein beobachtendes, sondern handelndes Wesen. Seine Handlungen folgen zwar von außen herangebrachten Erwartungen, sie werden aber aus der eigenen Interessenlage begründet und interpretiert. Indem wir handeln, verarbeiten wir Erkenntnisse und verdichten diese zu Erfahrungen. Erfahrungen sind tätiges und sozial gerichtetes Bewusstsein.

Erfahrungen sind sehr verletzlich, wenn sie nicht immer wieder bestätigt werden. Unsere Wahrnehmung hat, um Normalität bemüht, einen Hang zur Routine und eine Abneigung gegenüber Störungen. Wir haben eine Tendenz zur Normalisierung, und zwar zur Normalisierung des Alltäglichen. Dieses Einstellungsmuster wird etwa in salutogenetischen Ansätzen fruchtbar gemacht, wenn kranke Menschen so schnell als möglich wieder in ihre normale Alltagssituation zurückgebracht werden, weil diese Normalität als gesundheitsförderlich gilt. Ähnliche Erkenntnisse finden sich auch hinsichtlich organisierter Bildung. Wird diese nicht mit alltäglichen Handlungsanforderungen verknüpft, dann entsteht der Vorwurf der Pädagogisierung (des Alters) und Alltagsfremdheit von Bildung. Davon betroffen sind etwa jene Bildungsangebote, die schulähnliche Settings aufweisen. Hier besteht eine besondere Herausforderung, Erfahrungen Platz zu lassen und gleichzeitig Veränderungen des Alltags anzustoßen.

Lernen als Erfahrung hat damit zu tun, dass man Erfahrungen hat und Erfahrungen macht. Letzteres bedeutet, dass sich Erfahrung aus der Konfrontation mit der Materialität der Welt ergibt. Wir leben in einer Welt der Dinge. Es ist eine konkrete Wirklichkeit, mit der wir uns tätig auseinandersetzen (Arendt 1960). Lernen als Erfahrung bedeutet gleichzeitig ein ambivalentes Geschehen. Erfahrungen neigen einerseits zum Dogmatischen, weil sie mitunter ohne große Umstände verallgemeinert werden. „Sie trachten nach Bewährung und entziehen sich der Skepsis.“ (Meyer-Drawe 2008: 191)

Beim Lernen als Erfahrung geht es deshalb darum, die eigenen Erfahrungen als Lernbarrieren zu erfahren, „hinter denen sich verschanzt, wer alles schon zu wissen scheint“ (Böhme 1982). Die persönlichkeitsstabilisierende Wirkung von Erfahrungen – oft als Rigidität, Inflexibilität, Starrheit beschrieben – behindert eine Offenheit in Lernsituationen. Sie behindert diese, weil bestehende Deutungen Kontinuität und Stabilität erzeugen und mit gutem Recht ein Stück Widerstand gegen neue Lernzuwutungen bereitgestellt wird. Überwiegend führt der Weg zur Weiterbildung über die Entwertung bisheriger Erfahrungen, z. B. bei sozialen und persönlichen Krisen. Neue Situationen müssen bewältigt werden. Bisherige Erfahrungen verlieren an Wert, wenn keine angemessene Problemlösungskapazität mehr vorhanden ist.

Was schafft dann Raum für Neues? Verzögerung, Innehalten, Nachdenken schaffen Voraussetzungen dafür, dass wir uns Gewohntem widersetzen. Es braucht eine Orientierung, die in Richtung einer kreativen Alltagsgestaltung geht. Dafür bildet die *sinnliche Wahrnehmung* eine gute Ausgangsbasis. Denn die sinnliche Wahrnehmung ist ohne Zweifel eine bedeutsame Quelle von Erfahrungen. Die Selbstverständlichkeit des Alltags im Alter weist große Redundanzen und Routinen auf. Deshalb ist es notwendig, auch im Alltag eine kreative Haltung einzunehmen. Der Sonnenaufgang, der

Duft des Kaffees, die Wärme einer Stimme, das Wohlgefühl unter der Dusche, der Abendspaziergang sind keine Nebensächlichkeiten: Sie öffnen die Sinne für die persönlich erlebte Welt. In dieser Hinsicht ist auch Selbstverwirklichung eine alltägliche und kreative Aufgabe, wobei es gilt, diese in Beziehung zu den anderen zu setzen.

Erfahrung verweist somit auf einen mühsamen Aneignungsprozess, verweist auf ein flexibles, sich selbst verwirklichendes und ständig auf der Suche befindliches Individuum. Es geht also sowohl um die Rigidität von Erfahrungen als auch die Möglichkeit, sich immer neuen Eindrücken und Lernprozessen zu stellen. Erst wenn die neue Perspektive mit der eigenen Interessenauslegung im Handlungsfeld eine Verbindung eingeht, dann kann Lernen an Erfahrungen vollzogen werden, erfolgt eine Erfahrungstransformation. Deshalb sind auch die formulierten Ziele, die begründeten Konzepte in der Weiterbildung weniger interessant als die Wege der Verarbeitung.

Wie erfassen wir nun Lernprozesse? Welche Herausforderungen ergeben sich für eine empirische Lernwissenschaft? Als besonders problematisch und folgenreich für eine empirische Lernwissenschaft erweist sich Lernen dann, wenn dieses als „unsichtbar“ begriffen wird. Was ist damit gemeint? Lernen kann und wird nur rekonstruktiv festgestellt. Es handelt sich um nicht unmittelbar zu beobachtende Vorgänge des Organismus. Es sind Vorgänge, die durch Erfahrung bestimmt sind und zu Verhaltensänderungen führen. „Zwar kann ich sagen: `Ich habe gelernt`, aber nicht: `Ich beginne zu lernen`“ (Meyer-Drawe 2008: 193), d. h. Lernen wird vom Gelernten her, vom Ergebnis (=Outcome) her verstanden. Von diesem wird rückblickend auf den Lernprozess geschlossen. Der Lernvollzug selbst entzieht sich sowohl dem Zugriff des Lernenden, wie wir das in biografischen Interviews festgestellt haben (Kolland et al. 2007), als auch dem Forschenden, der sich wissenschaftlich mit dem Lernprozess befasst (Meyer-Drawe 2008). Lernen beginnt meist dort, wo das Vertraute brüchig wird und das Neue noch nicht zur Hand ist. Wo und wie das allerdings geschieht, da fehlen sowohl neurowissenschaftliche Erkenntnisse als auch Verhaltensbeobachtungen. In diesem sehr vage definierten Prozess des Lernens finden gleichzeitig auch noch Prozesse des Entlernens und Verlernens statt, über deren Wechselspiel wir ebenfalls noch wenig wissen.

Schließlich stellt sich noch die Frage: Welche Didaktik brauchen wir im Zusammenhang mit dem Erfahrungslernen? Es bietet sich hier die Ermöglichungsdidaktik an bzw. selbstgesteuertes Lernen. Entscheidungskompetenz über Ziele und Inhalte werden dabei in die Verantwortung der Individuen gelegt. Doch funktioniert das? Bubolz-Lutz (1999) hat darauf hingewiesen, dass nicht alle alten Menschen zur Selbstbestimmung fähig sind, selbstgesteuertes Lernen einer Elite vorbehalten bleibt. Gruppen von älteren Menschen empfinden selbstorganisierte Lernprozesse als Lernzumutung. Dazu komme, dass offene Zieldefinitionen Beliebigkeit bedeuten und die Revision der Infrastruktur, wie sie von Dräger, Günther und Thunemeyer (1997) gefordert worden ist, nicht das vorrangige Ziel sein kann, sondern Lernen als Auseinandersetzung. Dies führt Helmut Bremer (2004) auch zu der Schlussfolgerung, dass das autonom lernende Subjekt (in bildungsfernen Schichten) ein Mythos ist. Problematisch ist an

konstruktivistischen Lerntheorien, die für das autonom lernende Subjekt eine Lernumgebung vorsehen, in der nicht belehrt, sondern ermöglicht wird, dass diese beim je Gegebenen stehen bleiben. Es wird, so Bremer (2004), der kritische Blick auf die sozialen Beziehungen von Lehrenden und Lernenden erschwert.

Im Lernen als Prozess der Selbstorganisation steckt also ein Stück weit eine Privilegierung jener gesellschaftlichen Gruppen, denen Selbstständigkeit nicht fremd ist. Es werden damit Ungleichheitsverhältnisse stabilisiert, in denen jene, für die Fremdsteuerung die Normalität des Alltags prägt, von vornherein benachteiligt sind (Meyer-Drawe 2008). Dahinter steht der reformpädagogische Ansatz der Selbsttätigkeit. Kritischer wird dieser Ansatz als neue Form sozialer Kontrolle gesehen. Kontrolle wird nicht mehr von oben bzw. über den Frontalunterricht ausgeübt, Kontrolle wird als Selbstkontrolle wahrgenommen. Die Machtwirkung geht nicht von oben nach unten. Das Individuum wird in die Verantwortung genommen, es wird Manager seiner/ihrer selbst. Wenn auch selbstgesteuertes Lernen in dieser Hinsicht gewisse Einschränkungen aufweist, so bedeutet es nichtsdestoweniger, den Fokus auf die Erfahrung zu lenken, die Ausgangspunkt und Veränderungsziel von Bildung im Alter bleibt.

Selbsterfüllung und Selbstbestimmung als Ziele des Lernens im Alter ergeben sich nicht aus der Reproduktion des Bestehenden, aus defensivem Lernen. Sie resultieren eher aus produktivem Lernen (Holzkamp 1995), welches sich auf die Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten des Individuums bezieht. Über produktives Lernen wachsen die Erkenntnisse der Selbst- und Weltsicht und kann sich eine subjektive Lebensqualität fortentwickeln (Köster 2005). Unter produktivem Lernen wird hier ein selbstbestimmtes Lernen verstanden, welches sich darauf bezieht, irritationsfähig zu sein in Bezug auf Neuartiges und Ungewohntes, auf die Erlebnisfähigkeit für Überraschungen, für Erstaunen und Verblüffung (Schäffter 1989). Hieraus erwächst die Kompetenz, neuartige Kontexte zunächst einmal in ihrer Widerständigkeit wahrzunehmen, um sie sich dann erst aus dem jeweiligen Eigenheitszentrum heraus zu erschließen. Selbstbestimmte Produktivität beruht nicht auf Selbstgewissheit, Selbstverständlichkeit und Selbstgenügsamkeit, sondern auf selbstreflexiver Sensibilität für Fremdheit. Sie bedarf daher einer Lernkultur externer Anstöße, Herausforderungen, Provokationen und kontrastiver Zuwendung. Irritation erwächst nur selten aus engeren lebensweltlichen Erfahrungszusammenhängen heraus, sondern bedarf institutionalisierter und professioneller Bildungsangebote, mit denen über Kontrastierung zum Gewohnten Irritation als Lernanlass genutzt werden kann. Dort, wo es tatsächlich Irritation im Alltag gibt und gewissermaßen „lernverdächtige Situationen“ entstehen, braucht es Stützung und Rahmenbedingungen, die eine Reflexion erlauben und soziale Inklusion ermöglichen. Damit wäre Lernen nicht nur eine individuelle, sondern auch eine soziale Veranstaltung.

3.2 Bildungsaktivitäten als Adoptions-/Assimilationsleistung

Bildungsaktivitäten können als zielbezogene, entscheidungsbedingte und emotionale Adoptions- und Assimilationsleistung gesehen werden. Beide Bereiche stehen im Kontext sozialer Chancen und kultureller Angebote. Das Vorstellungspaar Adaption und Assimilation geht auf individuelle Entwicklungsvorstellungen von Jean Piaget zurück (Kolland/Rosenmayr 2007). Das Adoptions-Assimilationskonzept wird deshalb herangezogen, weil es die Vorstellung einer Verhaltensstärkung durch Herausforderung mit Hilfe von Zielen vorschlägt, die „assimiliert“ (und dann verfolgt) werden. In mancher Hinsicht weist das Konzept auch eine Nähe zur Coping-Forschung auf.

Der Steuerung des Alterns, seiner „Verzögerung“ oder der optimierten Nutzung abnehmender biologischer Ressourcen wird das Modell von individuellen und sozialen Interventionen als Neukonstituierungen im späten Leben gegenübergestellt. Der Reduktion durch Altern werden auch Verbesserungen, „Gewinne“ im Sinne von Entwicklung oder Entfaltung gegenübergestellt. Diese Gewinne resultieren aus der Erschließungs-Kompetenz in interpersonell interaktiven Prozessen und auch aus Gruppenwirkungen.

Die Gestaltung des Lebens lässt sich nach diesem Modell durch eine entscheidungsbezogene Handlungskonzeption abbilden. Für dieses Konzept ist es wichtig, die verschiedenen Stadien des späten Lebens als „Umstellungskrisen“ zu sehen. Diese Krisen haben alle ihre spezifischen Chancen. Denn in den Krisen werden Entscheidungen notwendig. Die Menschen können, um ihrer „späten Freiheit“ und den in dieser Freiheit enthaltenen intrinsischen Belohnungen willen, ihre eigene Lebensführung unter der Perspektive eines wenn auch risikoreichen längeren Lebens begreifen.

Das bedeutet einerseits eine Ausweitung und Vertiefung von Interessen. Andererseits stellt sich die z. T. mühevoll Aufgabe vermehrter Selbststeuerung, die zu Begrenzungen kommen müsste. Man muss wissen, was man will, oder dies zumindest zu wissen suchen. Offen und vielleicht gestaltungsfähig wird dann auch, mit welchen Formen und sozialen Aktivitäten man das eigene Leben zu führen gedenkt.

Soziale Integration ist sowohl von Adoptions- als auch von Assimilationsleistungen abhängig. Der Mensch, auch der ältere und selbst der hochbetagte Mensch, ist, um physisch, psychisch und geistig, d. h. mit seinen körperlichen, seelischen und den kulturellen Kräften für sein Überleben und besonders für ein erfüllendes Dasein zu sorgen, auf beide Prozesse, auf Adaption wie Assimilation angewiesen. Je älter Menschen werden, desto eher müssen sie auf Umwelt- und Sozialbedingungen eingehen. Das längere Leben und Erleben (samt Erinnerungen, Gewinnen und Verlusten, Enttäuschungen und Erfüllungen) bringt ihnen eine irreduzible Vielfalt der Festgelegtheiten. Aber: Auf alle diese Festgelegtheiten, einschließlich der Wohn- und „Umwelt“-Gegebenheiten, die für die alltägliche Versorgung wichtig sind (Einkaufen, Arzt, Apotheke, Erholungsräume), muss von den Menschen auswählend reagiert bzw. eingegangen werden.

Das bedeutet, dass sowohl Anpassungsleistungen (Adaption) durch Akzeptanz und Verarbeitung der Vorgaben wie auch Gestaltungsleistungen (Assimilation) gefordert sind. Eine verändernde Einwirkung auf das Erlebte und Gelebte, auf Umwelt- und Sozialbedingungen, wie sie aktuell auferlegt werden, sind gefordert, um „Integration“ zu erreichen. Beide Reaktionsformen sind nötig. Aus beiden, der Adaption und der Assimilation, müssen, wenn eine innere Befriedigung erreicht werden soll, Handlungen, innere wie äußere, erfließen. Wer nicht mehr gestaltet, wird abhängig. Durch Abhängigkeiten schwindet die Auswahlkapazität. Die Selbstzufriedenheit sinkt dort ab, wo keine Eigenbestimmtheit oder nur mehr eine eingeschränkte in trivialeren Lebensbereichen erreicht wird. Man mag sehr „aktiv“ sein, aber doch in der Handlungsfähigkeit beschränkt.

Die Assimilationsmängel zeigen sich vor allem bei den älteren Alten. Schließlich kommt es dann durch physische Veränderungen zu einer Einengung des Bewegungs- und Aktionsradius, sodass gewisse Lebens- und Freizeitstile in der Tat nur mehr schwer möglich sind. Die Energie zur Lebensstilisierung, so könnte man sagen, lässt dann merklich nach. Nimmt die Chance zur Selbststrukturierung bzw. wie oben benannt der gestaltenden Assimilation ab, sind strukturierende Angebote notwendig, die von außen kommen (Tews 1990). Das bedeutet auch, Bildung und Altersbildung stärker lebensphasenspezifisch zu bestimmen, sie stärker kontextuell zu verstehen.

4 Lernen im Lebenslauf: Veränderung der Lernformen bei älteren Menschen

Die Beschäftigung mit der Frage der Bildung im Alter verlangt einen Blick, der über Altersbildung hinausgeht. Im Alter stattfindende Bildungs- und Lernprozesse sind einerseits von individuellen Lernerfahrungen in früheren Lebensphasen abhängig und andererseits haben kohorten- bzw. generationsspezifische Einflüsse eine Wirkung auf gegenwärtiges Lernen. Ersteres bezieht sich auf die Bedeutung von individuellen Lernerfahrungen im Lebenslauf. In einer neuen Studie kommt Alexandra Withnall (2010) zu dem Ergebnis, dass ältere Lernende immer wieder auf die Bedeutung von vergangenen Lernprozessen hinweisen, die bei der Bewältigung von Übergangsphasen und Krisen bedeutsam waren. Mit den generationsspezifischen Erfahrungen sind Erfahrungen gemeint, die mit den Organisationen und Lernformen zu tun haben, die in bestimmten historischen Epochen gesellschaftlich „angeboten“ werden. Es ist ein Unterschied, ob jemand in einer disziplinierenden Schule und familialen Umwelt aufgewachsen ist oder in einer unterstützenden und ermutigenden Bildungsumgebung.

Wie verschieden sich die Einstellungen zu Bildung und Lernen je nach sozialer Herkunft und erfahrenen institutionellen Rahmenbedingungen darstellen, sollen zwei Ausschnitte aus Interviews mit älteren Menschen illustrieren.

Eine 74-jährige Frau, die vor ihrer Pensionierung als Horterzieherin gearbeitet hat, antwortet auf die Frage: Was bedeutet Schule für Sie? *„Wenn ich an die Schule denke, dann muss ich daran denken, wie ich 1937 in die Volksschule gekommen bin. In der Schule war es schrecklich. Wir mussten z. B. mit ausgestreckten Fingern sitzen, und vor uns auf dem Pult lag ein Bleistift. Wenn der herunterfiel, dann wurden wir mit einem Lineal auf die Finger geschlagen. [...] Meine Eltern waren sehr arm, der Vater arbeitslos, ausgesteuert und er hatte TBC.“* Und heute? *„Heute lerne ich beim Spazierengehen. Wenn ich in den Botanischen Garten gehe, dann lese ich die Namen fremder Pflanzen. Viel lerne ich auch von meinen Enkelkindern, z. B. die Handhabung technischer Geräte, vor allem das Handy. Auch die neue Rechtschreibung erklären sie mir.“*

Ein 75-jähriger Mann, der bis zu seiner Pensionierung als Richter tätig war, sagt auf die Frage nach der Bedeutung der Schule, dass es nie infrage gestanden sei, dass ihm

seine Eltern eine Universitätsausbildung haben zukommen lassen. „Unter aufopfernder Mithilfe meiner Mutter verschwanden vorübergehende pubertäre Lernschwierigkeiten sehr schnell. [...] Mein lebenslanges Bildungsinteresse verfolge ich auch heute, indem ich zur Verbesserung meiner Selbsterkenntnis in Gesprächs- und Maltherapien gehe, an Selbsterfahrungsgruppen teilnehme und nunmehr regelmäßig eine ‚Philosophische Werkstatt‘ besuche.“ In der Betreuung zweier Enkelkinder sieht er eine sinnstiftende Tätigkeit und eine Möglichkeit, sich mit der Problemwelt der nachrückenden Generationen zu befassen.

Die beiden Interviewausschnitte zeigen, dass die befragten Personen ihre Dispositions- und Handlungsspielräume bezüglich Lernen und Bildung sehr unterschiedlich darstellen. Während die ältere Frau, die ihre Ausbildung mit einem Pflichtschulabschluss beendet hat, das Elternhaus als ungünstig für ihre Bildungschancen einstuft und die Schule mit negativen Erfahrungen verknüpft, sieht sich der befragte Mann, der über einen Hochschulabschluss verfügt, von den Eltern in seiner Bildungskarriere unterstützt, die er bis in die Gegenwart als expansiv darstellt. Während die eine Lebensform rezeptive Gestalt aufweist, die bis zum Lernen von den Enkelkindern reicht, finden wir in der anderen Lebensform einen gestalterisch-reflexiven Lebensstil. Bei der Interpretation solcher Aussagen ist allerdings darauf zu achten, nicht von diesen unmittelbar auf die Realität zu schließen. Es sind Beschreibungen, die aus der gegenwärtigen Lebenssituation heraus gemacht werden und eher als Begründung für die je gegenwärtigen Lebensbedingungen und -erfahrungen stehen als für jene der Vergangenheit.

Bildung und Lernen verlaufen jedenfalls nach sozialer Herkunft und Lebensphase unterschiedlich. In Kindheit und Jugend steht das Neulernen an erster Stelle, welches in der Moderne zunehmend einem eigenen Funktionssystem, nämlich der Schule überantwortet worden ist. In diesem Zusammenhang wird auch von formalem Lernen gesprochen, weil es auf die Erzielung bestimmter Abschlüsse gerichtet ist, die zu unterschiedlichen Zugangsberechtigungen am Arbeitsmarkt führen.

Auch in der Erwerbsphase bilden die formalen Aspekte von Bildungszertifikaten (wie z. B. ihr Signalwert und Kompetenzausweis auf dem Arbeitsmarkt) einen wesentlichen Bestandteil der Statusallokation. Entsprechend der Signalling-Theory (Arrow 1973) werden Bildungszertifikate und Qualifikationen herangezogen, um die Leistungsfähigkeit von Individuen beurteilen zu können. Bildungsabschlüsse verweisen auf die „Gelehrigkeit“ einer potenziellen Arbeitskraft. Im weiteren Erwerbsleben geht es um Qualifizierung, wobei ältere Arbeitnehmer deutlich seltener bei Schulungsmaßnahmen berücksichtigt werden. Bestimmend für die Erwerbsphase blieb bis in die jüngste Vergangenheit die Form des institutionellen (schulischen) Lernens. Erst in der jüngsten Vergangenheit kam es zu einer Aufwertung des alltäglichen informellen Lernens im Betrieb. Die neuen Koordinaten des beruflichen Lernens bilden die prozessorientierte Arbeitsorganisation und die prozessorientierte Weiterbildung (Baethge/Baethge-Kinsky 2004: 19).

Im Unterschied zur Lebensphase Jugend bzw. zur Erwerbsphase stehen im Alter identitätsstiftende Aspekte des Lernens stärker im Vordergrund. Im Alter geht es um Lernprozesse, die eine selbstständige und selbstbestimmte Lebensführung gewährleisten, und um „Gesichtspunkte einer ausgleichenden Gerechtigkeit, d. h. einer Kompensation für in der Jugend entgangene Bildungschancen“ (Friedenthal-Haase 2005: 32).

4.1 Der Prozess des Lernens: der Lernvorgang und die Lerninhalte

Prinzipiell ist jede Lernhandlung in einen Zusammenhang eingebettet, d.h. jedes Lernen hat eine Vorgeschichte und ist an nachfolgende Aktivitäten gebunden. Wesentliche Elemente dieses Zusammenhangs ergeben sich durch die zeitliche, soziale und thematische Verortung. Unter zeitlicher Verortung ist zu verstehen, dass Lernprozesse (im Alltag) den Alltag strukturieren. Ob es nun das Lesen ist oder das Hören einer Radiosendung, diese Aktivitäten finden zu bestimmten Zeiten statt. Die soziale Verortung geschieht oder zeigt sich in der Anerkennung durch andere Personen. Und die thematische Ausgerichtetheit zeigt sich darin, dass ein bestimmtes Interesse mehrdimensional verfolgt wird bzw. sich verzweigt. So wird aus der Nutzung eines Heimtrainers eine Auseinandersetzung mit Gesundheit oder mit Ernährung.

Lernhandlungen sind nicht nur chronologisch in einen Handlungszusammenhang eingebettet, sondern verlaufen auch nach sozialen und thematischen Gesichtspunkten. Das bewusste, aktive, zielgerichtete Lernen wird verstanden als etwas aufzunehmen, etwas zu erfahren, sich zu merken, etwas zu speichern. Lernen bedingt dabei Anstrengung. Wenn auch Lernen mit Spaß, Freude und Glückserleben verbunden sein sollte, so bedeutet es immer auch Anstrengung, Mühsal und Entsagung. Dies ist nicht deshalb notwendig, weil die Gesellschaft diese Anstrengung fordert, sondern „weil sie unerlässliche Voraussetzung für ein verändertes Wirken ist“ (Heydorn, zit. n. Bernhard 2002: 318). Nach Lissmann (2006) kann die Aneignung von Wissen nicht spielerisch erfolgen, *„weil es ohne die Mühe des Denkens schlicht und einfach nicht geht“* (ebenda: 31).

Wenn wir der Frage nach den Formen des Lernens nachgehen, dann sind wir davon abhängig, welche Handlungen die Studienteilnehmer/-innen selber als Lernen bezeichnen. Dies steht aber in direktem Zusammenhang mit deren subjektiver Lerndefinition. Abhängig von der subjektiven Lerndefinition bezeichnen die Studienteilnehmer/-innen gewisse Handlungen als Lernen, andere wiederum nicht.

Zwei Dimensionen lassen sich herausarbeiten, nämlich die Beschreibung des Vorgangs und der Lerninhalt. Der Lernvorgang erfolgt entweder stärker beiläufig oder stärker zielorientiert, der Lerninhalt ist entweder stärker auf alltagspraktische Fertigkeiten ausgerichtet oder auf den Erwerb kognitiven Wissens. Daraus ergeben sich idealtypisch vier Lernhandlungen (vgl. Kolland et al. 2007).

Tab. 1: Lernen aus Sicht der Lernenden

		Lerninhalt	
		Alltagspraktisches Wissen	Neues Wissen
Lernvorgang	Inzidentell „beiläufig“	alltägliches Üben	etwas „aufschnappen“
	Intendiert „bewusst“	gezieltes Üben, bewusstes Reflektieren	bewusstes Lernen, repetieren, nachfragen, üben

Personen, die Lernen sehr anwendungsorientiert definieren, stellen den Nutzen des Lernens im Alter infrage. Ist das Ziel des Lernens ‚im Leben weiterzukommen‘, bzw., etwas aus dem Leben zu machen‘, so geht für die Befragten der Nutzen des Lernens im Alter verloren.

Altersspezifisch fällt auf, dass nur punktuell neue Fertigkeiten erlernt werden, viel wichtiger ist es, gewisse Fertigkeiten bewusst zu erhalten, und dies geschieht durch das Üben dieser Fähigkeit. Wichtig für das Lernen sind zwei Aspekte, einerseits eine gewisse Neugierde und andererseits die Offenheit für Neues.

Ist Lernen – oder besser eine bestimmte Lernhandlung – eine persönliche Vorliebe oder ein Hobby, so ändert sich dies mit dem Älterwerden dahingehend, dass nach dem Ausscheiden aus dem Beruf mehr Zeit dafür aufgewendet wird. Das Setzen einer neuen Lernhandlung zeigt, dass externe Einflüsse eine wichtige Rolle spielen. Dazu gehört die bevorstehende Pensionierung. Das kann sowohl die eigene als die des Partners/der Partnerin sein. Durch die Pensionierung ändert sich nicht nur das eigene Lebensgefühl, sondern auch das der Partnerschaft. Daraus ergeben sich Lernthemen.

Ein weiteres Thema steht zumindest indirekt im Zusammenhang mit dem eigenen Alter: Krankheit/Gesundheit/Fitness. Vor allem jene Personen, die Krankheiten haben, geben Lernerfahrungen an. Viele Lernhandlungen dienen dazu, den Alltag besser bewältigen zu können oder Aufgaben zu meistern. Das primäre Ziel ist demnach die Problemlösung. Häufig werden Lernhandlungen nicht als Ziel gesehen, sondern als Auslöser, um den Alltag zu verändern.

Nicht immer sind nur aktuelle Probleme der Grund, warum ältere Menschen lernen. Ein großer und scheinbar wichtigerer Aspekt ist der potenzielle Abbau von intellektuellen Fertigkeiten. Dabei messen sich Studienteilnehmer/-innen teilweise an ihren vergangenen Leistungen, aber auch mit ihren Mitmenschen. Um Fähigkeiten zu trainieren, werden Strategien mit viel Kreativität entwickelt. So wird, wie ein Fallbeispiel zeigt, das Gehirn dadurch trainiert, dass ein Einkaufszettel so geschrieben wird, wie die Reihenfolge der Produkte im Geschäft angeordnet sind. Dann wird allerdings der Einkaufszettel zu Hause liegen gelassen, um das Gehirn zu trainieren. Der potenzielle Abbau von Fähigkeiten (geistig oder körperlich) im Alter ist ein wesentlicher Grund zu üben (Kolland et al. 2007).

4.2 Effekte von Bildung im Alter

Eine wesentliche Frage in der geragogischen Forschung bezieht sich auf die Evidenz von Bildungseffekten. Dazu gibt es in der Zwischenzeit eine Reihe von Ergebnissen. Bildung, so die Forschungsergebnisse,

- senkt das Demenzrisiko (Ricklefs/Finch 1996),
- senkt das Mortalitätsrisiko (Amaducci et al. 1998). Für Männer reduziert sich mit jedem zusätzlichen Schuljahr das relative Mortalitätsrisiko um 8,4 %, für Frauen um 16 % (Becker 1998),
- eröffnet die Möglichkeit der Sozialisation und zur Gewinnung eines positiven gesellschaftlichen Altersbildes (Palmore 1970),
- steigert das physische und psychische Wohlbefinden (Schaie 1996),
- stärkt Kompetenz und Selbstorganisation des Individuums (Baltes et al. 1996),
- erhöht das Interesse an bürgerschaftlichem Engagement (Rosenmayr/Kolland 2002).

Bereits in den 1970er-Jahren konnte gezeigt werden (Lehr 1977), dass sich die Lernfähigkeit nicht generell im Lebenslauf verschlechtert, sondern nur in Bezug auf bestimmte Faktoren und Inhalte. In der Folge konnte eine Reihe von positiven Effekten der Bildungsteilnahme nachgewiesen werden. Aufgrund medizinischer Erkenntnisse lässt sich mittlerweile die positive Wirkung von kontinuierlicher mentaler Stimulation auf den Erhalt guter Gesundheit nachweisen (Khaw 1997). Neurologische Forschungen zeigen, dass mentales Training die intellektuellen Fähigkeiten positiv beeinflusst, indem etwa Gedächtnisverluste verringert bzw. rückgängig gemacht werden können (Kotulak 1997). Höhere Bildung, so Forschungsergebnisse, senkt das Mortalitätsrisiko (Huisman et al. 2005). Bildung und gesunde Lebensweise halten fit (Börsch-Supan et al. 2008). Wie gesund Männer und Frauen in Europa leben, hängt überall stark von Einkommen und Ausbildung ab. Befragte mit einem niedrigen Bildungsabschluss bewegen sich wesentlich seltener und leiden häufiger unter Gewichtsproblemen als Gleichaltrige mit einem höheren Schulabschluss. Bildung wäre demnach präventive Gesundheitspolitik.

Die Lernkapazität ist im Alter im Durchschnitt geringer als in früheren Abschnitten des Lebenslaufs (Kruse 2008), doch zeigen auch ältere Menschen in neuartigen Situationen eindeutig nachweisbare Lernerfolge. Im Alternsverlauf lässt sich eine Reihe von typischen Leistungsveränderungen nachweisen, die zu einem erheblichen Teil strukturell bedingt sind. Zu diesen Veränderungen gehören sensorische Einschränkungen einerseits und der Anstieg der Fähigkeit zur Lösung komplexer Probleme andererseits (Hardy 2005). Die Leistungsveränderungen im Alter werden überinterpretiert, wenn nicht gleichzeitig andere Effekte gesehen werden, die auf Kohortenunterschiede zurückgehen oder Veränderungen der Arbeitsmärkte. Dazu zählen etwa intergenerationelle Qualifikationsunterschiede. Ältere Menschen haben eine geringere schulische Ausgangsqualifikation. Eine weitere Veränderung betrifft die Dequalifizierung. Die Ressourcen und Fähigkeiten älterer Menschen werden nicht ausreichend

eingesetzt, ihre Fähigkeiten nicht herausgefordert. Disuse-Effekte wirken sich negativ auf die Lebenszufriedenheit aus. Einmal erworbene Fähigkeiten werden entwertet.

Aus den Effekten lassen sich Ziele von Bildung im Alter ableiten. Gut zusammengefasst finden sich diese bei Staudinger und Heidemeier (2009). Sie nennen drei Ziele, nämlich Entwicklungsziele, Partizipationsfähigkeit und den Wertschöpfungsbeitrag. Ersteres Ziel richtet sich auf Selbstverwirklichung, das zweite Ziel geht in Richtung soziale Teilhabe und das dritte Ziel richtet sich auf Produktivität im Alter, ob dies nun Erwerbstätigkeit, Familienarbeit oder Freiwilligenarbeit ist.

Nach dieser Darstellung der konzeptuellen Grundlagen von Bildung im Alter, den Bedingungen, Zielen und Effekten wollen wir uns in den nächsten Abschnitten der Darstellung empirischer Forschungsbefunde zuwenden. Es handelt sich um Forschungsbefunde aus zwei Studien, die in Österreich im Zeitraum 2007–2009 durchgeführt worden sind.

5 Das Forschungsdesign der empirischen Studien

Die Studie „Bildung, aktives Altern und soziale Teilhabe“ hatte das Ziel, sich mit dem Zusammenhang von Bildungsprozessen im Alter und gesellschaftlicher Beteiligung zu befassen. Bildungsprozesse, so die Annahme, führen zu mehr Beweglichkeit in den sozialen Beziehungen und der gesellschaftlichen Teilhabe. Diese Studie, die im Auftrag des österreichischen Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz durchgeführt wurde, hat neben dem konkreten inhaltlichen Ziel auch noch die Aufgabe, Grundlagenwissen für die Praxis der Altersbildung zur Verfügung zu stellen. Die zweite Studie, die hier vorgestellt wird, verfolgt einen etwas anderen Anspruch. Sie gehört in den Bereich der Praxisforschung (Moisl 2009). In der Studie „Good Practice in der Seniorenbildung“, die ebenfalls vom Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz gefördert wurde, geht es darum, situationsadäquates Handlungswissen zu generieren. Im Gegensatz zu „Best Practices“, die Indikatoren für eine optimale Bildungsarbeit definieren, thematisieren die hier untersuchten „Good Practices“ die Qualität von Angeboten vor dem Hintergrund der praktischen Umsetzbarkeit. Diese Forschung hat stärker beratenden Charakter. Indem die Bildungspraxis anhand bestimmter Kriterien beobachtet wird, soll die Qualität des Angebots verbessert werden. Bewegung im Alter ist nicht nur eine Frage der Beweglichkeit des älteren Menschen selbst, sondern auch eine Frage der Beweglichkeit jener Einrichtungen, die Bildungsangebote für ältere Menschen entwickeln.

5.1 Fragestellungen

Der nachfolgende empirische Teil dieses Buches verfolgt das Ziel, zu analysieren, welche Faktoren dazu beitragen können, dass auch im Alter Bildungsprozesse in Angriff genommen werden. Wenn von Bildungsprozessen in dieser Studie gesprochen wird, dann handelt es sich dabei weitgehend um organisiertes Lernen. Organisiertes Lernen, das nicht auf die Erreichung eines bestimmten Schulabschlusses gerichtet ist, wird auch als non-formales Lernen bezeichnet.

Dargestellt werden Rahmenbedingungen non-formalen Lernens und die Ziele, die mit Lernen verknüpft werden. Weiters soll der Frage von Bildungshemmnissen nachge-

gangen werden und Maßnahmen, die gesetzt werden können, um diesen entgegenzuwirken. Und schließlich geht es um die Transferwirkungen von Lernprozessen, den sogenannten Outcomes des Lernens. Besteht ein Zusammenhang zwischen Bildungsteilnahme und gesundheitlichem Wohlbefinden? Führt Bildung zu sozialer Inklusion im Sinne politischer bzw. sozialer Beteiligung? Welche Unterschiede bestehen hier zwischen jungen und alten Alten? Kann davon ausgegangen werden, dass die zukünftigen Alten sich anders vergesellschaften und Bildungsprozesse einen anderen – höheren – Stellenwert bekommen?

Außerdem wird herausgearbeitet, welche Rahmenbedingungen erfüllt sein müssen, damit Ältere Lernangebote in Anspruch nehmen. Eine weitere Frage stellt die Rolle der Erwerbsarbeit für Weiterbildung im Alter dar. Welche Folgen ergeben sich aus der Kompression der Erwerbsarbeit? In den letzten 50 Jahren ist es zu einer Verkürzung der Erwerbsphase bei Verlängerung der nachberuflichen Lebensphase gekommen. Welche Auswirkungen haben frühe bzw. spätere Pensionierung auf das Lernverhalten im Alter? Steigt die Bildungsbeteiligung nach dem Ende der Erwerbsphase? Substituiert Altersbildung Erwerbsarbeit?

Die hier dargestellte empirische Studie unterscheidet sich besonders darin von anderen Untersuchungen, dass durch die disproportional geschichtete Stichprobenziehung sehr genaue Aussagen über jene Personengruppe gemacht werden können, die sich regelmäßig an Bildungsprozessen beteiligt. Während über die soziale Struktur jener älteren Menschen, die nicht an organisierten Lernprozessen teilnehmen, weitgehend gesicherte empirische Forschungsergebnisse vorliegen (Sommer/Künemund/Kohli 2004; Schröder/Gilberg 2005; Kolland et al. 2007), gilt das nicht für die Gruppe der Teilnehmenden. Hier schließt die vorliegende Studie eine Forschungslücke.

5.2 Studiendesign

Die aufgeworfenen Fragestellungen zur Bildungsteilnahme von Älteren wurden anhand einer empirischen Bearbeitung auf zwei Ebenen analysiert, nämlich einer quantitativen und einer qualitativen Untersuchung. In der ersten Phase wurde eine Befragung in Form von standardisierten telefonischen Interviews durchgeführt. Die Befragung wurde in Kooperation mit dem Institut für empirische Sozialforschung (IFES) durchgeführt, welches durch eine entsprechende Einschaltung einer Screening-Frage in vorausgehenden Untersuchungen gewährleistet, dass eine für Österreich repräsentative Stichprobe gewonnen werden konnte. Befragt wurden im Zeitraum von Oktober 2008 bis Februar 2009 einerseits 500 bildungsaktive Personen zwischen 50 und 75 Jahren und andererseits 200 Personen aus derselben Altersgruppe, die im letzten Jahr an keiner Bildungsveranstaltung teilgenommen haben.² Die erhobenen quantitativen Daten wurden mithilfe des Statistikpaketes SPSS ausgewertet.

Im Anschluss an die quantitative Erhebung wurden in zehn qualitativen Interviews einzelne Aspekte des Bildungsverhaltens von Personen zwischen 50 und 64 Jahren

vertieft, um so mehr Aufschluss darüber zu bekommen, welche Bedingungen zu Bildungsbeteiligung führen.

In der Untersuchung der „Good Practices“ geragogischen Handelns kamen verschiedene Methoden empirischer Sozialforschung zur Anwendung, nämlich Beobachtung, Interview, Dokumentenanalyse. Auch diese Erhebung fand in ganz Österreich statt.

5.2.1 Quantitative Erhebung zur Bildungsbeteiligung

Die Stichprobe der quantitativen Erhebung ist eine disproportionale Zufallsstichprobe; ihr liegt ein repräsentatives Telefon-Screening auf Basis einer Zufallsauswahl zugrunde. Das angewandte Verfahren hierbei ist das sogenannte Random-Digit-Dialling (RDD). Das bedeutet, dass ausgehend von einer Zufallsstichprobe aus dem Telefonbuch mittels Zufallsgenerator die letzte Ziffer einer Telefonnummer zufällig vom Computer generiert wird. Der Vorteil dieser Methode liegt darin, dass dadurch auch nicht registrierte Telefonnummern (auch Geheimnummern) die gleiche Chance haben, in die Stichprobe aufgenommen zu werden. Weiters wird bei Telefonumfragen der mittlerweile sehr hohe Durchdringungsgrad der Handy-Nutzung berücksichtigt. Ausgehend von der jeweiligen Handylvorwahl werden die anzurufenden Telefonnummern über einen Zufallsgenerator ausgewählt.

Wie viele von den angerufenen Personen waren nun tatsächlich bereit, an einem Interview teilzunehmen? Eine exakte Ausschöpfungsquote lässt sich bei dieser Erhebung nicht berechnen, da das Screening in mehreren Befragungen des IFES durchgeführt wurde. Für die Zielgruppe der Bildungsaktiven waren durchschnittlich 33 erfolgreiche Haushaltskontakte nötig (!), um eine Person zu erreichen. Die hohe Zahl der Kontaktversuche mag überraschen, wird aber sofort erklärbar, wenn berücksichtigt wird, dass nur etwa jede/r zehnte über 50-Jährige an organisierter Bildung teilnimmt. Bei der Kontrollgruppe waren es hingegen nur durchschnittlich sechs Haushalte, die erreicht werden mussten, um eine Person ab 50 Jahre ohne Weiterbildung für eine Befragung zu gewinnen. Um die später dargestellten Ergebnisse der Studie besser einordnen zu können, werden die wichtigsten sozialen Merkmale der Stichprobe, getrennt für bildungsaktive und bildungsinactive Ältere, dargestellt.

-
- 2 Es wird für diese Personengruppe häufig der Begriff der Bildungsaktiven bzw. Kursgänger/-innen verwendet. Personen, die das Kriterium des Kursbesuchs im letzten Jahr nicht erfüllen, werden als Bildungsinaktive bzw. Nichtkursgänger/-innen bezeichnet. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass unter dem verwendeten Terminus „bildungsinaktiv“ keineswegs zu verstehen ist, dass diese Personen nicht lernen. Hier ist insbesondere auf den Stellenwert des informellen Lernens hinzuweisen. Studien zeigen, dass das informelle Lernen eine erhebliche Bedeutung bis ins hohe Alter hat (Kolland et al. 2007). Nichtsdestoweniger haben organisierte Bildungsprozesse einen hohen Stellenwert, weil in diesen Lernen stärker reflexiv verankert ist, stärker sozial bezogen stattfindet und vom Ansatz her stärker theoriefähig ist. Bildung entspricht den genannten Kriterien besonders dann, wenn sie mit Kreativität verknüpft ist. Denn Kreativität setzt Wahlfähigkeit voraus und bedeutet Verarbeitungs- und Synthese-Fähigkeit. Sie bedeutet Erhöhung von Selbstbestimmung um das, was subjektiv bedeutungsvoll sein oder werden kann, zu entdecken und zu pflegen, d. h. nachhaltig zu entwickeln und mit anderen Menschen oder Gruppen zu teilen. Nicht „Anhäufung“, sondern „Auswahl“ wäre ein Ziel der Kreativität.

Tab. 2: Stichprobenbeschreibung der quantitativen Erhebung

	Stichprobenmerkmale	
	bildungsaktiv	bildungsinaktiv
Geschlecht		
weiblich	63	65
männlich	37	36
Alter		
50 – 59	58	26
60 – 69	31	41
70+	10	34
Familienstand		
ledig	11	9
verheiratet	62	60
geschieden	18	11
verwitwet	10	21
Schulbildung		
VHS/HS	11	31
Lehre/BMS	36	44
Matura	26	12
Akademie/Universität	28	14
Erwerbsstatus		
erwerbstätig	55	17
pensioniert	40	77
im Haushalt tätig	5	(6)
Äquivalenzeinkommen		
bis 800 €	14	30
801 – 1.000 €	18	18
1.001 – 1.500 €	35	33
1.501 – 2.000 €	17	(12)
über 2000 €	17	(7)
	<i>n=500</i>	<i>n=200</i>
Angaben in Spaltenprozent. Rundungsfehler wurden nicht ausgeglichen. Zahlen mit [] absolute Fallzahlen in Zelle unter 20 und Randgruppe über 50. Zahlen mit () Randgruppe unter 50.		

Es zeigt sich, dass es sowohl bei den Bildungsaktiven als auch den Bildungsinaktiven deutlich mehr Frauen als Männer gibt. Im Vergleich zur österreichischen Bevölkerung im entsprechenden Alter, wo der Frauenanteil 2001 56 % betrug (Statistik Austria), sind die Frauen in der hier referierten Studie damit überrepräsentiert. Von den per Zufall ausgewählten Personen waren Frauen eher zu einem Interview bereit. Hinsichtlich der Altersstruktur zeigen sich Differenzen zwischen den beiden Gruppen, d.h. die Bildungsaktiven weisen eine deutlich jüngere Altersstruktur auf. Dadurch ergibt sich gleichzeitig auch ein Unterschied im Erwerbsstatus zwischen den beiden

Gruppen. Während unter den Bildungsaktiven 55 % erwerbstätig sind, sind unter den Bildungsinaktiven zwei Drittel pensioniert. Hinsichtlich des Bildungsstatus, d. h. der höchsten abgeschlossenen Schulbildung, zeigen sich ebenfalls Unterschiede zwischen Bildungsaktiven und Bildungsinaktiven. Die Gruppe der Bildungsaktiven verfügt – wie erwartet – über einen höheren Bildungsstatus. Alle bisherigen Studien zum non-formalen Lernen im Alter kommen zu dem Ergebnis, dass die Höhe der Schulbildung die wichtigste Einzelvariable zur Erklärung der Bildungsbeteiligung im Alter ist (z. B. Dench/Regan 2000; Schröder/Gilberg 2005; Kolland 2005). Während von den Bildungsaktiven 26 % als höchsten Bildungsabschluss eine Matura haben, verfügen unter den Bildungsinaktiven zwölf Prozent über eine Matura. Ähnlich ist das Verhältnis auch unter den Universitätsabsolventinnen/-absolventen. Betrachtet man nun das Einkommen, zeigt sich, dass jene Personen, die weniger als 800 € pro Monat zur Verfügung haben, also demnach in den Bereich der Armutsgefährdung fallen (Statistik Austria 2007), knapp ein Drittel der Bildungsinaktiven darstellen. Unter den Bildungsaktiven liegt dieser Wert bei 14 %.

5.2.2 Qualitative Erhebung von Bildungsbedürfnissen

Nach der Durchführung und auch Auswertung der quantitativen Erhebung wurden mit zehn Personen im Alter zwischen 50 und 64 Jahren, die in den letzten zwölf Monaten zumindest an einem Kurs teilgenommen haben, Face-to-Face-Leitfadeninterviews durchgeführt. Die Interviews dauerten zwischen 30 und 90 Minuten. Das Ziel hierbei war, die Ergebnisse aus den standardisierten Interviews zu vertiefen. In diesen Interviews wurden Fragen zur Einstellung zum Lernen im Alter, Teilnahmemotiven und dem Informationsverhalten für die Kursauswahl gestellt. Auch wie ein Kurs idealerweise gestaltet sein sollte und welche Maßnahmen man setzen müsste, um Personen, die sich nicht für organisiertes Lernen interessieren, zu gewinnen. Gefragt wurde weiters nach der Einstellung zum generationsübergreifenden Lernen und nach der Bedeutung von sozialen Kontakten für die Kursteilnahme. Schließlich enthielt das Interview Fragen zu den Ergebnissen des Lernens. Was gewinnen ältere Menschen, wenn sie gemeinsam mit anderen Menschen lernen?

Das Ergebnis dieser Leitfadeninterviews wird in der Folge nicht gesondert dargestellt. Während der Ergebnisdarstellung der standardisierten Interviews wird jedoch immer wieder darauf Bezug genommen. Für die Auswahl der Teilnehmer/-innen wurden folgende Auswahlkriterien definiert: Alter, Geschlecht und Bildungsstand, Erwerbsstatus und Form des non-formalen Lernens. Da dieser qualitative Teil der Studie keinen Anspruch auf Repräsentativität erhebt, sondern das Ziel verfolgt, ein möglichst breites Spektrum abzubilden, wurde keine zufällige, sondern eine bewusste Auswahl der Teilnehmer/-innen vorgenommen (= theoretisches Sampling).

Anhand der nachfolgenden Tabelle kann man sich ein Bild von den zehn Befragten machen.

Tab. 3: Stichprobenbeschreibung der qualitativen Erhebung

Befragte/r	Geschlecht	Alter	Bildungsstand	Erwerbsstatus	non-formales Lernen
1	W	52	Universität	erwerbstätig	privat u. berufsbezogen
2	M	51	Universität	erwerbstätig	berufsbezogen
3	W	58	Fachschule	pensioniert	privat
4	W	64	Hauptschule	pensioniert	privat
5	M	55	Matura	erwerbstätig	berufsbezogen
6	W	52	Matura	pensioniert	privat
7	W	51	Hauptschule	erwerbstätig	privat u. berufsbezogen
8	M	59	Matura	arbeitslos	berufsbezogen
9	W	52	Matura	erwerbstätig	berufsbezogen
10	W	59	Universität	erwerbstätig	privat u. berufsbezogen

5.2.3 Die Erhebung von Good-Practice-Projekten

In der Untersuchung guter geragogischer Praxis wurden zwischen November 2008 und Mai 2009 zunächst relevante Projekte recherchiert und dokumentiert. Der Zugang zu potenziellen Good-Practice-Projekten erfolgte über eine Ausschreibung auf diversen Internet-Plattformen der Erwachsenenbildung und Altenarbeit in Österreich bzw. über diverse Dachorganisationen und Verbände in diesen Bereichen. Die potenziellen Träger solcher Projekte wurden aufgefordert, sich schriftlich durch die Vorstellung ihres Projekts und die Beantwortung des Kriterienkatalogs zu bewerben. Die Forschungsarbeit selbst hatte dann vier Analyseebenen, nämlich die Bewertung der Texte, über die die untersuchten Projekte beworben werden (1.), die nicht-teilnehmende Beobachtung von Kurseinheiten (2.), die schriftliche Befragung der Kursteilnehmenden (3.) und die Befragung der Leiter/-innen der untersuchten Projekte (4.).

Die Ausschreibungstexte wurden anhand von drei Kriterien überprüft. Das erste Kriterium betrifft die Zugänglichkeit. Es wird eruiert, über welche Medien (Printmedien, Radio, Internet, Mund-zu-Mund-Propaganda usw.) die Kurse beworben werden. Die Bewertung erfolgt über das Nachfragen bei den jeweiligen Kontaktpersonen der Projekte/Kurse. Zweitens wurde überprüft, ob alle relevanten Informationen in den Ausschreibungstexten enthalten waren. Zu den relevanten Informationen zählten ein kurzer Abriss des Lerninhaltes, die angewandte Didaktik, die Kurszeit (Tag und Uhrzeit), der Ort (eventuell Erreichbarkeit), eine Kontaktperson mit Telefonnummer und die Kurskosten. Drittens wurden die Ausschreibungstexte hinsichtlich des vermittelten Altersbildes überprüft: Welches Altersbild steckt in den Ausschreibungstexten? Die zu beantworteten Fragen waren folgende: Spielt das Alter im Ausschreibungstext, im Kurs-/Projekthalt überhaupt eine Rolle? Wenn das Alter eine Rolle spielt, wird ein eher defizitäres oder aktives/positives Bild vermittelt?

In der Beobachtungsphase wurden die Kurse anhand folgender Kriterien beobachtet: Gibt es Unterlagen (wenn ja, wie sind sie aufbereitet)? Wird viel Wissen vermittelt bzw. gibt es viele Anregungen von Seiten der/des Kursleiterin/-leiters? Können die Teilnehmer/-innen ihre persönlichen Erfahrungen in den Kurs einbringen? Können die Teilnehmer/-innen den Kurs selbst mitgestalten? Gibt es einen Austausch zwischen den Teilnehmerinnen/Teilnehmern? Gibt es einen Austausch zwischen Teilnehmer/-innen und der/dem Kursleiter/-in? Gibt es Gruppenarbeiten, die während der Kurszeit zu machen sind? Bietet der Kurs für die Teilnehmer/-innen auch die Möglichkeit, andere Teilnehmer/-innen persönlich kennenzulernen?

Im Anschluss an die Beobachtungsphase wurde allen Teilnehmerinnen/Teilnehmern ein standardisierter Fragebogen vorgelegt. Über diesen wurden zum einen die sozialstrukturellen Merkmale der Teilnehmer/-innen, die Länge und Regelmäßigkeit ihrer Kursteilnahme, ihre Teilnahmemotive und die Zufriedenheit mit dem Kurs eruiert.

Abgerundet wurde die Feldforschung über Interviews mit den Kurs- bzw. Projektleiterinnen/-leitern. In diesen Interviews ging es um die Entstehungsgeschichte der Kurse/Projekte und um eine Selbstevaluierung. In dieser Selbstevaluierung wurde unter anderem danach gefragt, inwieweit bildungsferne Schichten berücksichtigt werden, die Teilnehmer/-innen an der Kursgestaltung beteiligt werden, das Angebot nachhaltig ist, es Beziehungen zu anderen Anbietern gibt.

Aus einem Bewerberpool von 23 Projekten wurden elf ausgewählt, die den festgelegten Qualitätsansprüchen entsprechen. Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die ausgewählten Projekte und die Trägerorganisationen.

Tab. 4: Kontaktdaten zu Good-Practice-Projekten

Projekt	Trägerorganisation	Kontakt
Familiengeschichten in Wort und Bild – Generationen lernen gemeinsam	Volkshochschule Meidling Website: www.vhs.at/vhsmeidling	Mag. Helga Pöcheim Tel: +43 664 510 54 43 E-Mail: helga.poecheim@italiano.at
Kunstfrühstücken	Stift Klosterneuburg Website: www.stift-klosterneuburg.at	Mag. Beatrice Jaschke Tel: +43 2243 411 251 E-Mail: b.jaschke@stift-klosterneuburg.at
L3 – Lebensbegleitend Lustvoll Lernen nach Montessori	Katholisches Bildungswerk der Diözese St. Pölten Website: www.kbw-bildung.at/	OSRn Dipl.-Päd. Dipl.-Ger. Christine Mitterlechner Tel: +43 664 307 06 34 E-Mail: supermixmom2002@hotmail.com
LebensSpuren	Österreichisches Bibliothekswerk Website: www.biblio.at	Elisabeth Zehetmayer Tel: +43 662 881 866 E-Mail: elisabeth.zehetmayer@biblio.at
LIMA – Lebensqualität im Alter	Katholisches Bildungswerk Wien Web-Site: www.bildungswerk.at	Renate Skarbal Tel: +43 1 51 552 3604 E-Mail: r.skarbal@edw.or.at

Projekt	Trägerorganisation	Kontakt
Montagsakademie	Zentrum für Weiterbildung der Universität Graz Website: www.uni-graz.at/zfw	Mag. Christian Friedl Tel: +43 316 380 1104 E-Mail: montagsakademie@uni-graz.at
Orientierungshilfe für freiwillige Mitarbeit	Forschungsinstitut des Roten Kreuzes Website: www.w.rotekreuz.at/forschungsinstitut	Mag. Katharina Resch Tel: +43 1 79580 5427 E-Mail: katharina.resch@w.rotekreuz.at
SelbA – Selbstständig im Alter*	Katholisches Bildungswerk der Diözese Linz Website: www.selba-ooe.at	Dr. Ernestine Priewasser Tel: +43 732 7610 3229 E-Mail: ernestine.priewasser@dioezese-linz.at
treffpunkt:TANZ – Tanzangebote für Menschen ab der Lebensmitte*	Bundesverband Seniorentanz Österreich Website: www.tanzenabderlebensmitte.at	Monika Ratzenberger Tel: +43 699 100 681 10 E-Mail: geschaeftsstelle@seniorentanz.at
Technik in Kürze	Katholisches Bildungswerk der Diözese Graz-Seckau Website: www.bildung.graz-seckau.at	Ute Paulweber Tel: +43 316 8041 251 E-Mail: ute.paulweber@graz-seckau.at
ZukunftsmentorInnen	AUFWIND Bildungsmanagement & Website: www.aufwind.or.at	Mag. Doris Hoffmann Tel: +43 650 365 74 59 E-Mail: office@aufwind.or.at
* Diese beiden Projekte werden, weil sie bereits 2005 von uns zum ersten Mal den Good-Practice-Status erhalten haben und deswegen auch in der Publikation „Bildungschancen für ältere Menschen. Ansprüche an ein gelungenes Lernen“ dargestellt worden sind, in dem vorliegenden Buch nicht mehr dargestellt werden.		

6 Einflussfaktoren auf Bildungsbeteiligung

Nachdem die Ziele, die die Studie verfolgt, und das Untersuchungsdesign dargestellt worden sind, wird nun die Frage nach den Einflussfaktoren auf Bildungsteilnahme im Alter behandelt. Hierbei wird zwischen gesellschaftlichen, sozialen und kognitiven Einflussfaktoren unterschieden.

6.1 Bildungsaktivität nach soziodemografischen Merkmalen

Zuerst stellt sich die Frage, ob bestimmte soziodemografische Merkmale einen Einfluss darauf haben, ob in den letzten zwölf Monaten ein Kurs besucht worden ist.

Bevor jedoch konkret auf diese eingegangen wird, soll auf einige Ergebnisse aus dem Mikrozensus Lebenslanges Lernen (2003) eingegangen werden. Das geschieht vor dem Hintergrund, dass wir aufgrund unseres gewählten Studiendesigns – disproportional geschichtete Stichprobe bei den standardisierten Interviews – keine Aussagen über den momentanen Anteil der Österreicher/-innen ab 50 Jahren machen können, die sich non-formal weiterbilden.

Laut Mikrozensus 2003 haben 21 % der 50- bis 54-Jährigen, 16 % der 55- bis 59-Jährigen und neun Prozent der 60- bis 64-Jährigen einen oder mehrere Kurse in den letzten 12 Monaten besucht. Innerhalb der Gruppe der 50- bis 54-Jährigen haben sich 13 % nur beruflich, fünf Prozent nur privat und drei Prozent sowohl privat als auch beruflich weitergebildet.

In der Gruppe der 55- bis 59-Jährigen haben nur mehr sieben Prozent berufliche, acht Prozent private und ein Prozent sowohl berufliche als auch private Kurse besucht. Unter den 60- bis 64-Jährigen haben ein Prozent berufliche Kurse, sieben Prozent private und weniger als ein Prozent sowohl berufliche als auch private Kurse besucht. Mit zunehmendem Alter sinkt also der Anteil jener Personen, die berufliche Kurse besuchen.

Bei der privaten Weiterbildung lässt sich anhand dieser Daten keine altersabhängige Zu- oder Abnahme erkennen – zumindest nicht innerhalb der für uns relevanten Al-

tersgruppen. Weiters ist zu beobachten, dass es zwischen erwerbstätigen Personen und Pensionistinnen/ Pensionisten große Unterschiede im Bildungsverhalten gibt, und zwar dahingehend, dass erstere Gruppe eher Kurse besucht.

Welchen Einfluss hat nun der soziale Hintergrund der in dieser Studie Befragten auf die Bildungsbeteiligung? Die Tabelle zeigt ein ähnliches Ergebnis wie der österreichische Mikrozensus.

Tab. 5: Einfluss sozialdemografischer Merkmale auf Bildungsteilnahme

	bildungsaktiv	bildungsinaktiv
Alter		
50 – 59	85	15
60 – 69	66	34
70+	43	57
Schulbildung		
VHS/HS	47	53
Lehre/BMS	67	33
Matura	85	15
Akademie/Universität	84	16
Familienstand		
ledig	(66)	(34)
verheiratet/in Lebensgemeinschaft	74	26
geschieden	74	[23]
verwitwet	55	18
Erwerbsstatus		
erwerbstätig	89	11
pensioniert	57	43
im Haushalt tätig	66	[34]
Einkommen		
bis 800 €	56	44
bis 1.500 €	72	28
mehr als 1.500 €	82	18
Wohnortsgröße		
bis 10.000 Einwohner	60	40
bis 50.000 Einwohner	77	[23]
über 50.000 Einwohner	82	18
n = 700, Angaben in Zeilenprozent; Zahlen mit [] absolute Fallzahlen in Zelle unter 20 und Randgruppe über 50. Zahlen mit () Randgruppe unter 50.		

Je jünger die befragte Person ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie zu den Bildungsaktiven zählt. Auch bei höherer Schulbildung und höherem Äquivalenzeinkommen kommt es eher zu einem Kursbesuch im letzten Jahr. Noch im Erwerbs-

leben stehende Personen bilden sich eher weiter. Hier ist auch interessant, dass im Haushalt tätige Personen im Vergleich zu Personen, die in Pension sind, eher an Kursen teilnehmen. Weiters nehmen Personen, die im städtischen Raum leben, eher Bildungsangebote in Anspruch. Hinsichtlich des Familienstandes lässt sich erkennen, dass verheiratete bzw. in einer Lebensgemeinschaft lebende und geschiedene Ältere eher bildungsaktiv sind als Ledige. Verwitwete Personen gehen am wenigsten in Kurse. Geschlechtsunterschiede lassen sich bei der Bildungsbeteiligung nicht feststellen.

6.2 Der Einfluss sozialer Beziehungen auf Bildungsteilnahme

Soziale Beziehungen sind ein sehr wichtiger Faktor, wenn es um die Frage der sozialen Unterstützung geht. Die Unterstützung kann eine materielle sein, sie kann darin bestehen, dass Informationen weitergegeben werden. Sie kann sich in der Vermittlung von Kognitionen ausdrücken, d. h. Anerkennung und Zugehörigkeit. Und es können Emotionen vermittelt werden. Dazu zählen motivationale Unterstützung, Vermittlung von Geborgenheit und Liebe (Röhrle 1994). Alle drei Unterstützungsformen, so die These, können sich positiv auf die Bildungsteilnahme von Älteren auswirken. Freunde oder Verwandte können beispielsweise auf Kursangebote aufmerksam machen bzw. zur Kursteilnahme motivieren. Weiters können sie im Fall niedrigen Einkommens und hoher Kursgebühren finanzielle Unterstützung leisten. Indem einem das Gefühl von Zugehörigkeit vermittelt wird, traut man sich vielleicht eher zu, an einer Bildungsveranstaltung teilzunehmen. Wenn jemand da ist, der die Kursteilnahme auch anerkennt, dann kann das zu einer andauernden Motivation führen, an Lernprozessen teilzunehmen.

Aus diesen theoretischen Überlegungen heraus haben wir bei den standardisierten Interviews die Frage nach der Häufigkeit der sozialen Kontakte folgendermaßen gestellt: „Wie häufig treffen oder besuchen Sie Bekannte oder Verwandte, die nicht mit Ihnen im Haushalt leben?“ Die Befragten hatten fünf Antwortalternativen, nämlich „täglich“, „wöchentlich“, „monatlich“, „seltener“ und „gar nicht (habe keine Bekannten und Verwandten)“. Welcher Zusammenhang besteht nun zwischen sozialen Beziehungen und Bildungsteilnahme? Die folgende Abbildung veranschaulicht: Je häufiger ein Kontakt zu Bekannten oder Verwandten gegeben ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass in den letzten zwölf Monaten eine Bildungsteilnahme stattgefunden hat. Nun stellt sich die Frage, ob der Einfluss der sozialen Beziehungen auf die Bildungsaktivität im letzten Jahr nicht durch andere Einflussfaktoren, etwa Alter oder Erwerbsstatus zustande kommt. Es zeigt sich jedoch, dass das nicht der Fall ist. Auch unter Berücksichtigung von Alter, Geschlecht, Erwerbsstatus und Bildungsstand bleibt der Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der sozialen Kontakte und der Bildungsteilnahme in den letzten zwölf Monaten erhalten. Bei Älteren bzw. Pensionistinnen/Pensionisten ist der Zusammenhang zwischen sozialen Beziehungen und Bildungsaktivität stärker als bei Jüngeren bzw. Erwerbstätigen. Der Schulbildungsabschluss hat insofern einen Einfluss, als bei Personen mit einem Volksschul- bzw. Hauptschulab-

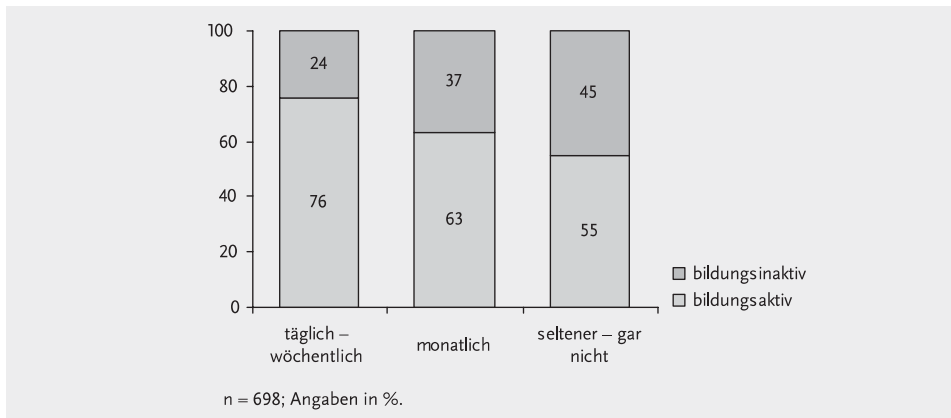


Abb. 1: Die Dichte sozialer Beziehungen in ihrem Einfluss auf Bildungsbeteiligung

schluss ein stärkerer Zusammenhang zwischen der Dichte der sozialen Beziehungen und der Bildungsteilnahme gegeben ist. Das bedeutet also, dass soziale Beziehungen für Personen mit geringerer Schulausbildung, für Ältere und für Personen in der nachberuflichen Lebensphase einen signifikanten Einfluss auf die Bildungsbeteiligung haben. Es kommt also im Laufe des Älterwerdens zu einem Bedeutungszugewinn von sozialen Beziehungen für die Weiterbildungsteilnahme. Wenn wir soziale Beziehungen als Teildimension sozialer Inklusion sehen, dann kann davon ausgegangen werden, dass diese eine günstige Bedingung für weitere soziale Teilhabe bilden, nämlich für die Beteiligung an Bildungsprozessen. Im Umkehrschluss heißt das jedoch, wer wenig in verwandtschaftliche bzw. freundschaftliche Netze integriert ist, nimmt seltener Bildungsangebote in Anspruch. Wir haben es also mit einer doppelten Benachteiligung zu tun. Um diese aufzuheben, braucht es einerseits eine Stärkung der sozialen Beziehungen und andererseits eine deutliche Berücksichtigung dieser „schwachen“ sozialen Beziehungen von bildungsfernen älteren Menschen im Bildungsangebot.

6.3 Einstellung zum gesellschaftlichen Hilfspotenzial von Älteren

Laut der Ageism-These (1969) von Robert Butler führen negative Stereotype und Vorurteile gegenüber älteren Menschen dazu, dass es im Alter zu sozialer Benachteiligung kommt. Negative Altersbilder, so die These, beeinflussen ältere Menschen in ihren Aktivitäten. Davon sind auch Bildungsaktivitäten betroffen.

In Anlehnung an die Studie zu Lernbedürfnissen und Lernarrangements von älteren Menschen (Kolland et al. 2007) wird vermutet, dass eher Männer, höher Gebildete und Gesündere ein positives Altersbild haben. Die Vermutung ist nun, dass es bei positiven

Altersbildern eher zu einer Kursteilnahme kommt als bei negativen Altersbildern. Die Erklärung dahinter ist folgende: Wenn das Alter bzw. Ältere positiv wahrgenommen werden, dann besteht die Ansicht, dass auch im Alter noch etwas Nützliches für die Gesellschaft getan werden kann. Dadurch kommt es zu einem positiven Selbstbild, wodurch wiederum die Teilnahme an Bildungsveranstaltungen, auch im (höheren) Alter, wahrscheinlicher wird. Ein positives Selbstbild erzeugt ein höheres Selbstvertrauen, welches sich dahingehend auswirkt, eher an Bildungsveranstaltungen teilzunehmen und diese als gewinnbringend einzuschätzen.

Welche Einstellung ergibt sich nun hinsichtlich des gesellschaftlichen Hilfefpotenzials älterer Menschen? Wie wird das Hilfe- und Engagementverhalten von älteren Menschen eingeschätzt? Gefragt wurde: „Was können Ihrer Meinung nach ältere Menschen für die Gesellschaft leisten?“ Zur Beantwortung dieser Frage wurde eine Reihe von Tätigkeiten vorgegeben: ehrenamtliche Tätigkeit in sozialen Einrichtungen, Betreuung der Enkelkinder, Hilfe und Pflege für betreuungsbedürftige Familienangehörige, sich politisch in Bürgerinitiativen etc. betätigen oder gar nichts davon. Alle diese Tätigkeiten zusammen werden als Altersproduktivität bezeichnet.

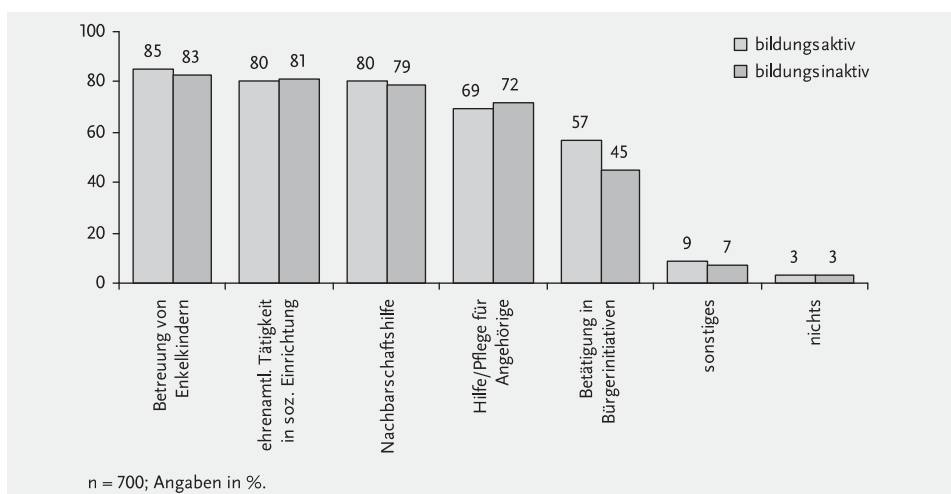


Abb. 2: Einfluss der Einstellung zum Hilfefpotenzial Älterer auf die Bildungsbeteiligung

Grundsätzlich zeigt sich, dass Ältere eine positive Einstellung zum Hilfefpotenzial älterer Menschen haben. Rund vier Fünftel finden, dass ältere Menschen durch die Betreuung von Enkelkindern, ehrenamtliche Tätigkeiten und Nachbarschaftshilfe etwas für die Gesellschaft tun können. Über zwei Drittel der Befragten sagen, dass Ältere über die Pflege von Angehörigen etwas für die Gesellschaft leisten, und rund die Hälfte, dass sie sich über die Beteiligung in Bürgerinitiativen „vergesellschaften“. Ganz wichtig hervorzuheben ist, dass nur drei Prozent der Meinung sind, dass Ältere nichts für die Gesellschaft leisten können.

Zwischen Bildungsaktiven und Bildungsinaktiven gibt es hinsichtlich der einzelnen Tätigkeiten keine großen Unterschiede. Nur bei der Frage der Betätigung in Bürgerinitiativen stimmen Bildungsaktive eher zu als Bildungsinaktive.

Bei dieser Frage gab es die Möglichkeit, auch noch andere Tätigkeitsbereiche anzugeben, die nicht in der Liste angeführt waren. Hierbei nennen zehn Personen den Austausch mit jüngeren Menschen durch Ratschläge in Richtung Karriereorientierung, Lebenshilfe und Vorbildwirkung. Acht Personen geben den beruflichen bzw. sozialen Wissens- und Erfahrungsaustausch an und jeweils sechs Personen Alten- und Krankenbesuche und das Einbringen in der Politik. Vier Personen sind der Meinung, dass man sich im Alter auch um nicht verwandte Kinder kümmern könnte, und drei Personen nennen das Organisieren von diversen Gruppenaktivitäten wie Gesprächsrunden und Reisegruppen.

Das Ergebnis dieser Studie ist vergleichbar mit Resultaten einer von Amann und Ehgartner (2007) durchgeführten Untersuchung, in der 528 Personen zwischen 50 und 75 Jahren unter anderem zu der Wichtigkeit von Beiträgen Älterer befragt wurden. Auch in dieser Studie schätzen ältere Menschen ihr gesellschaftliches Hilfefpotenzial als hoch bzw. wichtig ein. So sagen beispielsweise 90 % der Befragten, dass die Betreuung von Enkelkindern eher bis sehr wichtig ist, die Pflegetätigkeit nennen 85 % und die Wichtigkeit von ehrenamtlichen Tätigkeiten 80 % als wichtige Tätigkeit.

Wenn wir nun wieder auf unsere Studienergebnisse zurückkommen, stellt sich die Frage, ob es bei einer Zusammenfassung der einzelnen Tätigkeiten zu einer Unterscheidung zwischen Bildungsaktiven und -inaktiven kommt. Hierzu wird ein Index aus allen abgefragten Tätigkeiten gebildet. Er misst das Ausmaß des eingeschätzten gesellschaftlichen Hilfefpotenzials und damit indirekt das vorhandene Bild des Alters in der Gesellschaft. Je mehr Tätigkeiten angegeben werden, desto positiver ist das Altersbild. In der Folge wird von einem eher negativen Altersbild gesprochen, wenn zwei oder weniger Aktivitäten angegeben werden, von einem eher positiven Altersbild, wenn drei Aktivitäten angegeben werden und von einem deutlich positiven Altersbild, wenn vier bzw. fünf Aktivitäten genannt worden sind. Wer also die Altersproduktivität sehr hoch einschätzt, hat, so die Annahme, ein positives Bild vom Älterwerden in der Gesellschaft.

Von jenen, die in den letzten zwölf Monaten bildungsaktiv waren, haben 44 % ein deutlich positives Altersbild, d. h. sie sehen eine hohe Altersproduktivität, 33 % haben ein schwach positives Altersbild und 23 % haben ein eher negatives Bild. Von den Bildungsinaktiven kommen 35 % zu einer deutlich positiven Einschätzung, 40 % zu einer eher positiven Einschätzung und 25 % zu einer eher ungünstigen Bewertung. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass es zwar Unterschiede zwischen den Bildungsaktiven und Bildungsinaktiven gibt, diese Unterschiede aber doch sehr gering sind. Die Einschätzung der Produktivität älterer Menschen hat also wenig Einfluss auf die Bildungsteilnahme.

Nun liegt, vor allem aufgrund der Ergebnisse der Studie zu Lernarrangements und Lernbedürfnissen von älteren Menschen (Kolland et al. 2007) die Vermutung nahe, dass gar

nicht die Einstellung zum Hilfefpotenzial selbst auf die Bildungsteilnahme wirkt, sondern sozialstrukturelle Merkmale, von denen wir wissen, dass sie einen Einfluss auf die Bildungsaktivität haben. Auf diese haben nämlich Alter, der Erwerbsstatus, der Bildungsstand und der Gesundheitszustand einen Einfluss, und zwar in der Form, dass jüngere, noch im Erwerbsleben stehende, höher gebildete und gesündere Personen die Altersproduktivität positiv einschätzen. Wird also die Analyse des Zusammenhangs von Hilfefpotenzial und Bildungsteilnahme unter Berücksichtigung der eben aufgezählten Merkmale weitergeführt, dann zeigt sich, dass dieser nicht mehr gegeben ist. Somit kann festgehalten werden, dass die Einstellung zum gesellschaftlichen Hilfefpotenzial Älterer keinen Einfluss auf die Bildungsteilnahme hat, sondern sozialstrukturelle Merkmale stärker wirken.

Selbstbilder der Bildungsaktiven

Gefragt wurden die Personen, die an Bildung teilnehmen, nach Eigenschaften, die in einem engen Zusammenhang mit Lerninteresse stehen. Den Befragten, die in den letzten Monaten einen Kurs besucht haben, wurde zu sechs Eigenschaftswörtern folgende Frage gestellt: „Wie sehr treffen die folgenden Eigenschaften auf Sie zu? Nennen Sie bitte eine Ziffer; 1=trifft sehr zu, 5=trifft gar nicht zu, dazwischen können Sie abstufen.“ Aus der nachfolgenden Abbildung kann man entnehmen, welche Adjektive sich die Personen sehr bzw. eher zuschreiben.

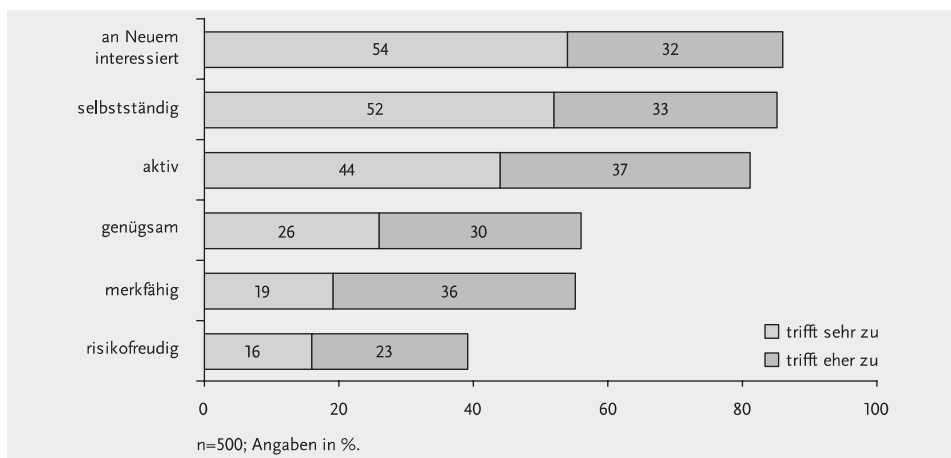


Abb. 3: Selbstbilder der Bildungsaktiven

Die Grafik zeigt, dass sich die meisten Kursteilnehmer/-innen als interessiert, selbstständig und aktiv sehen. Über die Hälfte der Älteren empfindet sich als genügsam und merkfähig. Risikofreudigkeit sprechen sich 40 % zu. Was bedeutet dieses Ergebnis nun in Hinblick auf die Bildungsteilnahme im Alter? Wichtig für die Inanspruchnahme von Bildungsangeboten scheint zu sein, sich als selbstständig, aktiv und neugierig zu sehen. Viel wichtiger ist jedoch, dass auch Menschen, die zumindest ihrer Ansicht nach eher nicht viel fordern, nicht so risikofreudig sind und vor allem auch ihre Merk-

fähigkeit als nicht so gut einschätzen, genauso Kurse besuchen wie Personen, die bei diesen drei Punkten angeben, dass sie eher zutreffen. Wie lässt sich das erklären? Möglicherweise besucht gerade jemand aufgrund von nachlassender Merkfähigkeit einen Kurs, um diesem Prozess entgegenzuwirken bzw. ihn am Fortschreiten zu hindern. Schätzt man sich selbst als genügsamen Menschen ein, möchte man zwar vielleicht nicht mehr erreichen/haben, was man hat, auch im Sinne von Autonomie, jedoch bedeutet das keineswegs, dass man den vorhandenen Zustand – eben durch die Kursteilnahme – beibehalten will. Wenn Lernen biografisch immer eine Rolle gespielt hat, dann bedeutet die Kursteilnahme im Alter nicht, ein Risiko einzugehen, ganz im Gegenteil, sie bedeutet die Wahrung von Kontinuität.

6.4 Lerneinstellung

Welchen Einfluss haben Lerneinstellungen auf die Bildungsteilnahme? Vermutet wird hier, dass Bildungsteilnahme davon abhängig ist, ob Lernen eher mit Spaß oder mit Anstrengung verknüpft wird. Aus diesem Grund wurde die folgende Frage gestellt: „Ist für Sie Lernen heute eher mit Anstrengung oder eher mit Vergnügen verbunden? Wenn Vergnügen den Wert 1 hat und Anstrengung den Wert 5, wo sehen Sie sich da?“

Werden die beiden Randkategorien jeweils zusammengefasst, sodass bezüglich der Assoziation mit dem heutigen Lernen zwischen „Lernen ist eher Vergnügen“, „Lernen ist Vergnügen und Anstrengung“ und „Lernen ist eher Anstrengung“ unterschieden werden kann, dann zeigt sich folgendes Ergebnis. Unter den Älteren, die Lernen vor allem mit Vergnügen verbinden, haben 77 %, unter jenen, die Lernen sowohl mit Vergnügen als auch mit Anstrengung verbinden, haben 72 % und unter jenen, die Lernen vorwiegend mit Anstrengung verbinden, haben 55 % in den letzten zwölf Monaten einen oder mehrere Kurse besucht.

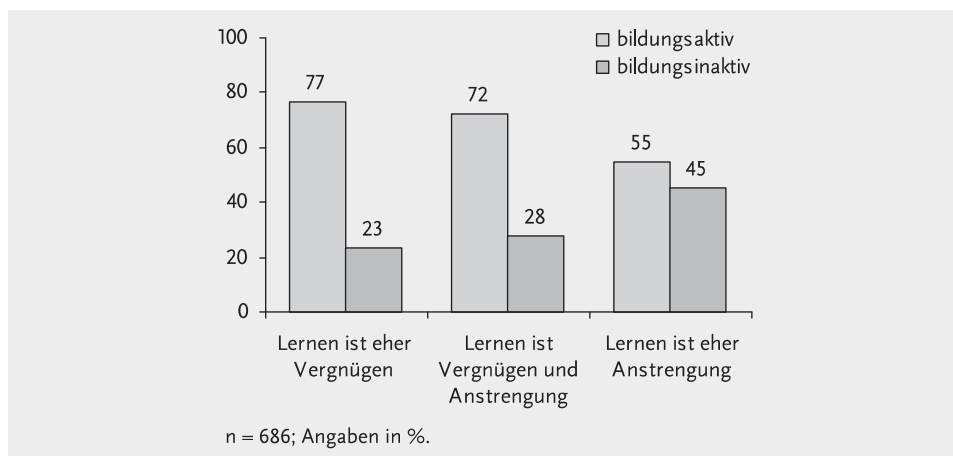


Abb. 4: Einfluss der Lerneinstellung auf die Bildungsteilnahme

Es gibt also einen Einfluss der Lerneinstellung auf die Bildungsbeteiligung im Alter, nämlich in der Form, dass je eher Lernen mit Vergnügen verbunden wird, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass man auch im Alter bildungsaktiv ist. Lernen im Alter hat somit nicht nur eine kognitive Funktion und Zielrichtung (vgl. Schröder/Gilberg 2005), sondern hat auch eine stark affektive Komponente.

Der Frage, ob es sozialstrukturelle Merkmale gibt, die auf die Einstellung zum Lernen wirken, soll in der Folge nachgegangen werden. Die in dieser Hinsicht bedeutsamen Merkmale sind Schulbildung und Alter. Der Bildungsstatus ist deswegen relevant, weil dahinter die Vermutung steht, dass Personen, die länger im formalen Bildungssystem waren, zu Lernen eine positivere Einstellung haben. Das Lebensalter könnte auf die Lerneinstellung einen Einfluss haben, weil man mit zunehmendem Alter und der eventuell abnehmenden Gedächtnisleistung das Lernen von Neuem eher als Arbeit sieht, weil vielleicht mehr dafür getan werden muss als früher. Die Altersvariable wird als Proxy-Variable verwendet, weil die Gedächtnisleistung nicht gemessen wurde und über die Altersvariable Eigenschaften gemessen werden, die der direkten Messung nicht zugänglich sind.

Unter Miteinbeziehung des Alters zeigt sich, dass der oben angeführte Zusammenhang zwischen Lerneinstellung und Bildungsteilnahme in der Gruppe der 50- bis 59-Jährigen nicht mehr vorhanden ist, jedoch bei den älteren Alterskohorten erhalten bleibt, wobei der größte Zusammenhang in der Gruppe der Ältesten zu beobachten ist. Hinsichtlich der Schulbildung lässt sich in der Gruppe der am höchsten Gebildeten kein Zusammenhang zwischen Lerneinstellung und Bildungsteilnahme feststellen. Bei den anderen Bildungsgruppen jedoch schon, wobei hier vor allem der Einfluss der Lerneinstellung auf die Bildungsaktivität bei Personen mit Pflichtschulabschlüssen groß ist.

Es bleibt also festzuhalten, dass die Einstellung, ob man Lernen eher als Vergnügen oder als Anstrengung sieht, sich auf die Bildungsbeteiligung im Alter auswirkt. Lustvolles Lernen stärkt die Bildungsmotivation. Und das Vergnügen im Lernen suchen stärker Personen, die einen geringen Bildungsstatus haben und hochaltrig sind. Also gerade bei jenen älteren Menschen, die aus einem bildungsfernen Hintergrund kommen, ist es von besonderer Bedeutung, dass sie Lernen als eine lustvolle Angelegenheit erleben. Dadurch erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass sie an organisiertem Lernen teilnehmen.

In der 2007 durchgeführten Studie „Adult Education Survey (AES)“ wurden in Österreich 4.675 Personen zwischen 25 und 64 Jahren befragt. In dieser ist die Lerneinstellung ebenfalls erhoben und eine ähnliche Frage vorgegeben worden, nämlich „Lernen neuer Dinge macht Spaß“. Es zeigt sich, dass 59 % sehr und 25 % eher zustimmen. Somit wird auch hier nachgewiesen, dass für die Mehrheit der Lernenden das Lernen mit Freude und Lust verbunden ist. Diese positive Lerneinstellung erweist sich über die Altersgruppen als konstant. Ein weiteres Ergebnis, welches häufig in der Altenbildung genannt wird, ist, dass es durch Bildungsteilnahme zu einem positiveren Selbstbild kommt. Die Studie AES zeigt, dass dieser postulierte Zusammenhang von den

Befragten größtenteils so empfunden wird. Da 61 % der 25- bis 64-Jährigen der Aussage „Lernen gibt einem mehr Selbstvertrauen“ sehr und 20 % eher zustimmen. Betrachtet man diese Einstellung differenziert nach den Altersgruppen, zeigt sich, dass mit ansteigendem Alter dieser Aussage mehr zugestimmt wird. Von den 25- bis 34-Jährigen stimmen 63 %, und von den 55- bis 64-Jährigen 70 % sehr zu, dass sie durch Lernen mehr Selbstvertrauen bekommen. Lernen wird somit nicht nur grundsätzlich als etwas Positives wahrgenommen, sondern man erkennt in diesem, Ältere besonders, einen persönlichen Nutzen, nämlich ein gestärktes Selbstvertrauen.

6.5 Lerngeschichte und Bildung im Alter

Bildung im Alter wird davon beeinflusst, welche Lernerfahrungen im Lebenslauf gemacht worden sind. Die erlebte Lerngeschichte hat einen bedeutenden Einfluss auf die Bildungsaktivität im Alter. Die Begründung hierfür findet man in der Kontinuitätstheorie. Die Kontinuitätstheorie geht davon aus, dass man zufriedenstellend altert, wenn die äußere und innere Kontinuität und der individuelle Lebensstil aufrecht erhalten werden können. Unter innerer Kontinuität versteht man kognitive Strukturen wie Einstellungen, Ideen, Persönlichkeit, Gefühle, Erfahrungen, Vorlieben und Fähigkeiten; bei den äußeren Kontinuitäten geht es um Umweltstrukturen wie die vertraute Wohnumgebung, Gewohnheiten und soziale Kontakte. Nun kommt es im Alter durch das Ausscheiden aus dem Berufsleben, dem Verlust der Elternrolle, nachlassende Gesundheit, Tod des Partners/der Partnerin usw. zu Diskontinuitäten. Diskontinuitäten können durch die eigene Anpassungsfähigkeit und Kompetenz, eigene (modifizierte) Rollenerwartungen, die gesellschaftlichen Altersrollenerwartungen und/oder die Unterstützung der sozialen Umwelt bei der Einnahme der neuen Rolle bewältigt werden (Atchley 1999).

Bezieht man diesen Ansatz nun auf Lernen im Alter, dann besteht die Annahme, dass das im Lebenslauf erworbene Bildungsverhalten und die damit verknüpften Lernstrategien sich im Alter fortsetzen (Schröder/Gilberg 2005: 29). Es wird also vermutet, dass Personen, die schon in ihrer Kindheit und Jugend gerne in die Schule gegangen sind, aufgrund des positiven Erlebnisses auch später Bildungsangebote eher in Anspruch nehmen. Weiters besteht die Vermutung, dass sich die Bildungsaktivität in der mittleren Lebensphase auf die aktuelle Bildungsteilnahme auswirkt.

6.5.1 Lernen in der Schulzeit

Die Frage nach den Lernerfahrungen in der Schulzeit wurde folgendermaßen gestellt: „Wie gerne sind Sie in Ihrer Kindheit und Jugend zur Schule gegangen?“ Die Befragten konnten auf einer Skala von 1=„sehr gerne“ bis 4=„sehr ungern“ antworten. Analysiert man nun den Einfluss der Schulerfahrungen auf die aktuelle Bildungsaktivität, zeigt sich, dass es diesen nicht gibt. Von jenen, die in den letzten zwölf Monaten einen Kurs

besucht haben, sind 71 % sehr bis eher gerne in der Kindheit und Jugend in die Schule gegangen, und von jenen, die im letzten Jahr keinen Kurs besucht haben, 74 %. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Tippelt und Schnurr (2009).

Die erlebte Schulzeit hat jedoch einen Einfluss auf die Schulausbildung. Ein höherer Bildungsstand ist von positiven Schulerfahrungen begleitet. Unter den Personen mit einem Universitätsabschluss sind 83 % gerne in die Schule gegangen und unter jenen mit einer Matura 79 %. Im Vergleich dazu sind 71 % der Absolventinnen/Absolventen mit mittlerem Schulabschluss und 77 % mit einem Volksschulabschluss gerne in die Schule gegangen. In diesem Kontext hat auch das Geschlecht einen Einfluss. Von den Frauen sind 82 %, von den Männern 67 % gerne in die Schule gegangen. Bezieht man nun das Geschlecht in den Zusammenhang von Bildungsstand und erlebter Schulzeit mit ein, zeigt sich, dass Frauen mit einem Volksschulabschluss (81 %) deutlich lieber in die Schule gegangen sind als Männer (63 %). Da unter den Volksschulabsolventinnen/-absolventen Frauen fast dreimal so häufig vertreten sind wie Männer, kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass der Einfluss der positiv erlebten Schulzeit vor allem durch die Frauen entsteht. Für ältere Frauen war die Schule ein Erfahrungs- und Erlebnisraum, den sie positiv in Erinnerung haben.

Der in der Studie „Lernbedürfnisse und Lernarrangements von älteren Menschen“ (Kolland et al. 2007) herausgefundene Einfluss der Schulerfahrungen auf aktuelle Bildungsbeteiligung im Alter lässt sich mit den Daten dieser Studie nicht bestätigen. Die Begründung für den fehlenden Zusammenhang liegt möglicherweise in der unterschiedlichen Operationalisierung. Während in der hier vorgelegten Studie die Schulerfahrung über einen Indikator gemessen wurde, sind in der älteren Untersuchung drei Indikatoren herangezogen worden. Allerdings zeigen sich in einer ähnlichen Untersuchung in Deutschland (Tippelt/Schnurr 2009), in der die Lernerfahrungen ebenfalls über mehrere Indikatoren erfasst wurden, nur geringe Auswirkungen der Schulerfahrungen auf das gegenwärtige Bildungsverhalten von älteren Menschen.

6.5.2 Berufliche Weiterbildung in den letzten zehn Jahren

Die frühen Schulerfahrungen sind aber nur ein Aspekt der Lernbiografie. Ein weiterer wesentlicher Aspekt sind Lernerfahrungen, die mit der Erwerbsarbeit in einem Zusammenhang stehen. Als zweiter Faktor der Lerngeschichte wird deshalb die berufliche Weiterbildung in den letzten zehn Jahren zur Erklärung der Beteiligung an Weiterbildung im Alter herangezogen. Hier ist es wichtig anzumerken, dass nur jene Personen die Frage „Wie oft haben Sie sich in den letzten zehn Jahren an beruflichen Weiterbildungskursen teilgenommen?“ gestellt bekommen haben, die auch in den letzten zehn Jahren erwerbstätig waren.

Es zeigt sich, dass die berufliche Lerngeschichte einen signifikanten Einfluss darauf hat, ob aktuell Bildungsangebote in Anspruch genommen werden oder nicht. Von jenen, die jedes Jahr berufsbezogene Weiterbildungskurse besucht haben, waren im letzten Jahr 92 % bildungsaktiv, von jenen, die alle zwei bis fünf Jahre Kurse besucht

haben, waren 84 % bildungsaktiv und von jenen, die sich seltener oder nie in den letzten zehn Jahren berufsbezogen weitergebildet haben, waren nur 62 % bildungsaktiv. Je regelmäßiger die berufliche Weiterbildung stattgefunden hat, desto eher kommt es zu Bildungsbeteiligung im Alter.

Jetzt stellt sich die Frage, ob sich in unserer Befragtenpopulation auch ein Geschlechtseffekt hinsichtlich beruflicher Weiterbildung finden lässt, wie beispielsweise bei Schmid und Kailer (2008: 39). Es zeigt sich, dass unter den Bildungsaktiven die Geschlechterdifferenz hinsichtlich berufsbezogener Weiterbildung gering ist. Der wichtigste Unterschied zeigt sich bei jenen, die sich in den letzten zehn Jahren fast nie fortgebildet haben. Unter diese Gruppe fallen 19 % der Männer und immerhin 28 % der Frauen. Man kann also sagen, dass sich in der vorliegenden Studie zeigt, dass sich Frauen weniger berufsbezogen weiterbilden als Männer, dass dieser Effekt jedoch in der Gruppe der Personen, die in den letzten zwölf Monaten an keiner Art von non-formaler Bildung teilgenommen haben, größer ist.

In Anlehnung an Schmid und Kailer (2008: 42) kann die Annahme bestätigt werden, dass die berufliche Weiterbildung in der Gruppe der Bildungsaktiven mit zunehmendem Alter (ab 50) abnimmt. Von den 50- bis 59-Jährigen haben 49 %, von den 60- bis 69-Jährigen 44 % und von den über 69-Jährigen 31 % jedes Jahr einen oder mehrere berufsbezogene Kurse besucht. Wird nun jene Personengruppe untersucht, die so gut wie nie an berufsbezogener Weiterbildung teilgenommen hat, so sind das 19 % in der jüngsten, 35 % in der mittleren und 38 % in der ältesten Altersgruppe. Man kann also festhalten, dass auch in der Gruppe der Bildungsaktiven der Anteil der Personen, die an beruflicher Weiterbildung teilnehmen bzw. teilgenommen haben, mit zunehmendem Alter zurückgeht. Vergleicht man dieses Ergebnis mit jenem der Bildungsinaktiven, dann zeigt sich bei diesen ebenfalls ein Rückgang der berufsbezogenen Weiterbildungsaktivität mit zunehmendem Alter. Der Rückgang der Teilnahme an beruflich orientierten Kursen ist dabei nicht durch das chronologische Alter zu erklären – es ist wiederum nur eine Proxy-Variable –, sondern durch die Nähe zur Pensionierung. Je näher die Pension rückt, desto geringer ist der Anteil der Personen, die an beruflicher Weiterbildung teilnehmen. Es sinken der Bedarf und das Interesse an berufsbezogener Weiterbildung (Schmid/Kailer 2008: 10).

Weitere Einflussfaktoren, die auf den Zusammenhang von beruflicher Weiterbildung und Bildung im Alter wirken, sind Schulbildung und Einkommen. Je höher der Schulabschluss der Befragten ist, desto regelmäßiger wird an berufsbezogener Weiterbildung teilgenommen. Es kommt praktisch zu einer Kumulation von Vorteilen. Wer eine höhere Grundausbildung aufweist, nimmt eher an beruflicher Weiterbildung teil und setzt dieses Bildungsverhalten im Alter fort. Dieser Zusammenhang gilt auch umgekehrt für die Bildungsinaktiven. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt die Studie von Schmid und Kailer (2008: 41).

Die zweite Einflussvariable, die in der Tabelle dargestellt wird, ist das Einkommen. Dieses hat ebenfalls einen Einfluss darauf, ob man sich in den letzten zehn Jahren

Tab. 6: Teilnahme an beruflicher Weiterbildung von Bildungsaktiven in den letzten 10 Jahren nach Alters- und Einkommensgruppen

	Berufliche Weiterbildung		
	jährlich	mind. 1x in 5 Jahren	seltener
Alter			
50 – 59	49	32	19
60 – 69	44	21	35
70+	(31)	(31)	(38)
Einkommen			
bis 800 €	[35]	[32]	[33]
bis 1.500 €	43	27	30
mehr als 1.500 €	61	28	[11]
n = 414; Angaben in Zeilenprozent; Zahlen mit [] absolute Fallzahlen in Zelle unter 20 und Randgruppe über 50. Zahlen mit () Randgruppe unter 50.			

berufsbezogen weitergebildet hat. Je höher das Einkommen ist, desto wahrscheinlicher ist es, dass eine regelmäßige berufliche Weiterbildung stattgefunden hat. Dieser Einfluss zeigt sich sowohl unter den Bildungsaktiven als auch unter den Bildungs-inaktiven.

Sozialstrukturelle Merkmale haben also einen Einfluss auf das berufsbezogene Weiterbildungsverhalten. Gibt es darüber hinaus weitere Einflussgrößen? Untersucht haben wir in diesem Zusammenhang den Effekt der Einstellung zum Lernen auf die berufsbezogene Weiterbildung. Die Lerneinstellung hat einen deutlich geringeren Effekt auf die berufliche Bildungsaktivität als sozialstrukturelle Merkmale. Unter den Bildungsaktiven haben sich 69 % derer, die Lernen als Vergnügen sehen, 52 % derer, die Lernen teilweise als Vergnügen sehen, und 53 % derer, die Lernen als Anstrengung ansehen, jährlich berufsbezogen fortgebildet. Ein ähnliches Bild findet sich bei den Bildungsinaktiven. Von den Bildungsinaktiven, die Lernen als Vergnügen empfinden, haben sich 62 %, von jenen, die Lernen nur teilweise mit Vergnügen verbinden, 55 % und von jenen, die Lernen mit Anstrengung verbinden, 53 % in den letzten zehn Jahren jährlich berufsbezogen fortgebildet. Die berufsbezogene Weiterbildung ist also nicht mit der Lerneinstellung „Vergnügen“ bzw. lustvolles Lernen verknüpft. Dieses Ergebnis ist nicht weiter überraschend, weil berufliche Weiterbildung zumeist auf externen Anforderungen beruht und persönliche Motive nachrangig sind. Berufliche Weiterbildung unterscheidet sich in dieser Hinsicht von der allgemeinen Erwachsenenbildung.

Untermauert werden kann diese Annahme durch die von Schmid und Kailer durchgeführte Unternehmensbefragung (2008). Sie kommen in dieser zu dem Schluss, dass in rund zwei Drittel der Unternehmen die Ansicht vertreten wird, dass die Bereitschaft, an Kursen teilzunehmen, bei älteren Beschäftigten niedriger ist als bei jüngeren. Ältere Arbeitnehmer/-innen sind schwieriger für berufliche Weiterbildung zu motivieren. Es bräuchte dazu spezielle Anreize. Begründet wird das unter anderem

damit, dass ältere Arbeitnehmer/-innen oftmals keinen Sinn mehr in beruflicher Weiterbildung für sich sehen. Grundsätzlich vertreten die Unternehmen die Ansicht, dass sich auch im höheren Alter, selbst kurz vor der Pensionierung, Weiterbildungsaktivität aus betrieblicher Sicht rentieren würde (Schmid/Kailer 2008: 8). Dass das hier aber nicht immer so ist, zeigt die Aussage einer Befragten in den Tiefeninterviews (B5). Sie gibt an, dass sie sich durch berufliche Kurse „up to date“ hält. So meint sie: *„Hauptgrund, Kurse zu machen, ist am Laufenden zu bleiben. Der Arbeitgeber unterstützt das auch finanziell, setzt es aber nicht voraus. [...] Ich nehme für mich selbst mit, dass ich ein bisschen sicherer mit den Dingen (Windows) umgehen kann, und das erhöht natürlich auch das Selbstwertgefühl.“* Die Interviewpassage illustriert, dass es nicht nur um die Sicherung der Beschäftigung geht, sondern auch um die positive Stärkung des Selbstbildes.

Was sind nun ganz allgemein die Gründe, an beruflicher Weiterbildung teilzunehmen? Die Gruppe der bildungsaktiven Personen wurde befragt, aus welchen Gründen sie an berufsbezogenen Kursen teilgenommen haben (siehe die folgende Abbildung).

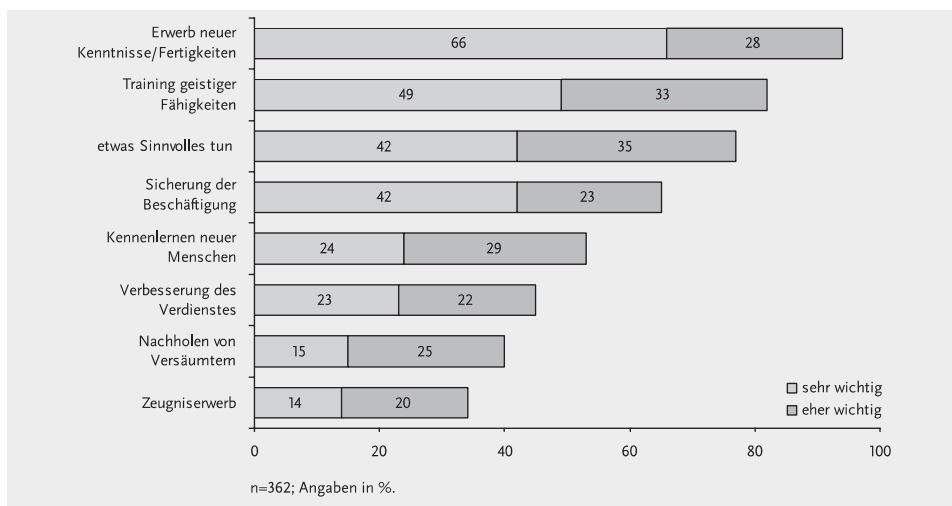


Abb. 5: Berufliche Weiterbildungsmotive Bildungsaktiver

Die drei wichtigsten Motive für die Teilnahme an berufsbezogener Weiterbildung sind Erwerb neuer Kenntnisse und Fertigkeiten, Training geistiger Fähigkeiten und etwas Sinnvolles tun. Die Sicherung der Beschäftigung, das Kennenlernen neuer Menschen und bessere Verdienstmöglichkeiten sind auch für viele der älteren Bildungsaktiven relevante Teilnahmegründe. So äußert sich der Befragte B8, der zwei Kurse des Arbeitsmarktservice besuchen musste, folgendermaßen: *„Die Kurse sind nicht ganz freiwillig, aber ich bin kein Kursverweigerer, auch innerlich nicht. Ich bin ein kommunikativer Mensch und mir macht es Spaß, mit Menschen aus den verschiedensten Schichten in Kontakt zu kommen.“*

Führt man mit den berufsbezogenen Weiterbildungsmotiven eine Faktorenanalyse durch (Backhaus/Erichson/Plinke/Weiber 2003), so lassen sich zwei Motivgruppen

erkennen, nämlich persönliche und berufsbezogene. Bei der ersten Gruppe geht es in der beruflichen Weiterbildung darum, etwas für sich selbst zu tun, ganz unabhängig von der Beschäftigung. Auf diesem Faktor laden die Teilnahmegründe „etwas Sinnvolles tun“, „Kennenlernen neuer Menschen“ und „Training geistiger Fähigkeiten“. Bei der zweiten Motivgruppe geht es wirklich nur um die Beschäftigung an sich. Auf diesem Faktor laden die Teilnahmegründe „Verbesserung des Verdienstes“ und „Sicherung der Beschäftigung“.

Tab. 7: Faktorenanalyse zu beruflichen Weiterbildungsmotiven

	persönlich	beruflich
etwas Sinnvolles tun	,665	,033
Kennenlernen neuer Menschen	,663	,141
Training geistiger Fähigkeiten	,602	,052
Erwerb von Kenntnissen/Fertigkeiten	,325	,077
Nachholen von Versäumtem	,309	,299
Verbesserung des Verdienstes	,006	,720
Sicherung der Beschäftigung	,036	,638
Zeugniserwerb	,218	,447
Extraktionsmethode: Hauptachsen-Faktorenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung; n= 362.		

Aufbauend auf diesem Ergebnis lässt sich eine Variable erstellen, die das Einstellungsspektrum von berufsorientiert bis persönlich orientiert abbildet. Die Auswertung der Daten zeigt dann, dass 56 % der Bildungsaktiven berufsbezogene Weiterbildung eher aus persönlichen Gründen betreiben, 28 % haben sie aus berufsbezogenen Gründen gemacht und bei 16 % ist es eine Mischung aus persönlichen und berufsbezogenen Gründen. Das Hauptmotiv für die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung ist also in der Lebensmitte nicht primär auf den Beruf bezogen.

Nun muss erneut die Frage nach den Einflussfaktoren gestellt werden. Hier stellt sich heraus, dass eher ältere Personen, höher Gebildete und Frauen die Persönlichkeitsbildung in den Vordergrund der Teilnahmemotive stellen. Männer geben eher an, dass berufsbezogene Aspekte für die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung entscheidend waren. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich gegen Ende der Erwerbsphase die Teilnahmemotivation an beruflicher Weiterbildung ändert. Die Berufsorientierung geht zurück und die persönliche Entwicklung tritt stärker in den Vordergrund. Diese Motivationsverschiebung lässt mehrere Schlussfolgerungen zu: Die bisherigen Vorstellungen, dass Bildung in der Spätphase des Erwerbslebens zu einer höheren Beschäftigungsfähigkeit führt, müssen neu überdacht werden. Aus den Verschiebungen in der Teilnahmemotivation kann eher eine steigende Distanz gegenüber der Arbeitswelt abgelesen werden. Die Bildungsmotivation ist eher schon auf die nachberufliche Lebensphase ausgerichtet. Interpretiert werden kann diese Verschiebung der Bildungsmotivation aber auch als ein Anpassungsprozess an fehlende

Beschäftigungsmöglichkeiten für ältere Arbeitnehmer/-innen. Die Teilnahme an beruflicher Bildung läuft gewissermaßen ins Leere, sie kann nicht mehr zureichend beruflich umgesetzt werden.

6.5.3 Private Weiterbildung in den letzten zehn Jahren

Nachdem der Einfluss der berufsbezogenen Weiterbildung auf die aktuelle Bildungsaktivität dargestellt wurde, soll in der Folge auf die private Weiterbildung eingegangen werden. Die Älteren wurden folgendermaßen dazu befragt: „Wenn Sie an die letzten zehn Jahre denken, wie oft haben Sie sich in diesem Zeitraum privat in Kursen weitergebildet?“

Von jenen, die sich in den letzten zehn Jahren regelmäßig, d. h. jedes Jahr privat weitergebildet haben, waren 92 % auch im letzten Jahr bildungsaktiv, von jenen, die sich zumindest alle fünf Jahre einmal privat weitergebildet haben, gehören 79 % zu den jetzt Bildungsaktiven und von jenen, die so gut wie nie private Weiterbildung in den letzten zehn Jahren betrieben haben, sind 57 % bildungsaktiv. Die vergangene private Weiterbildungsaktivität hat also einen deutlichen Einfluss auf die aktuelle Bildungsbeteiligung. Kürzer zurückliegende Weiterbildungsbeteiligung – so die Interpretation – beeinflusst signifikant Bildung im Alter. Lange zurückliegende Bildungserfahrungen haben eine vergleichsweise geringere Wirkung. Dieses Ergebnis entspricht ganz der Kontinuitätstheorie des Alterns. Außerdem erkennt man, zumindest anhand der Prozentverteilungen, dass die private Weiterbildung der vergangenen Jahre einen etwas größeren Einfluss auf die aktuelle Bildungsaktivität hat als die berufsbezogene Weiterbildung.

Nun stellt sich erneut die Frage, wer denn in den letzten zehn Jahren regelmäßig private Kurse besucht hat und wer nicht. Die Analyse der Daten weist einen Geschlechtereffekt aus. Frauen besuchen regelmäßiger private Kurse als Männer. Das zeigt sich besonders stark in der Gruppe der Bildungsaktiven. Zieht man als nächsten möglichen Einflussfaktor das Alter heran, dann zeigt sich, dass unter den Bildungsaktiven die mittlere und älteste Alterskohorte sich in den letzten zehn Jahren regelmäßiger privat weitergebildet hat als die jüngste. In der Gruppe derer, die im letzten Jahr an keinen Kursen teilgenommen haben, lässt sich ein gegenläufiger Effekt erkennen. Mit zunehmendem Alter haben Bildungsinaktive weniger an privaten Bildungsangeboten in den letzten zehn Jahren teilgenommen. Dieses doch etwas widersprüchliche Ergebnis könnte damit erklärt werden, dass die mittlere und ältere Alterskohorte eher Bildungskontinuität aufweist. Das kann zwar nur vor dem Hintergrund einer retrospektiven Einschätzung festgestellt werden, hat aber durch den nicht zu langen Beobachtungszeitraum eine hohe Gültigkeit. Die jungen Alten unterscheiden sich wohl deshalb von den älteren Kohorten, weil sie noch stärker in berufliche Weiterbildung integriert waren und damit weniger Interesse an privater Weiterbildung bestand. Diese Erklärung lässt sich noch mit dem Hinweis untermauern, dass die berufliche Weiterbildung in der späten Erwerbsphase deutliche Elemente von Persön-

lichkeitsbildung enthält und damit der privaten Weiterbildung ähnlich ist. Bei den Personen, die in den letzten zwölf Monaten nicht an Kursen teilgenommen haben, war das Interesse an Bildung, unabhängig von der Altersgruppe, tendenziell geringer. Hier scheint es keinen Nachholbedarf zu geben.

Bezüglich der höchsten abgeschlossenen Schulbildung zeigt sich bei den Bildungsaktiven, dass Personen mit höheren Bildungsabschlüssen häufiger private Kurse besucht haben als jene mit niedrigeren Abschlüssen. Bei den Bildungsinaktiven lässt sich dieser Zusammenhang nicht eindeutig feststellen.

Zwischen Einkommen und Teilnahme an privater Weiterbildung in den letzten zehn Jahren besteht ein Zusammenhang, und zwar dergestalt, dass aktuell Bildungsaktive mit einem höheren Einkommen in den letzten Jahren regelmäßiger an privaten Kursen teilgenommen haben als Personen mit einem niedrigen Einkommen.

Tab. 8: Private Weiterbildung von Bildungsaktiven nach Geschlecht, Altersgruppenzugehörigkeit und Einkommen

	Private Weiterbildung		
	jährlich	mind. 1x in 5 Jahren	seltener
Geschlecht			
weiblich	35	33	32
männlich	20	31	49
Alter			
50 – 59	26	32	42
60 – 69	34	36	30
70+	35	[24]	41
Einkommen			
bis 800 €	[16]	32	52
bis 1.500 €	30	32	38
mehr als 1.500 €	31	35	34
n=500, Angaben in Zeilenprozent; Zahlen mit [] absolute Fallzahlen in Zelle unter 20 und Randgruppe über 50.			

Man kann also bezüglich des Einflusses von sozialstrukturellen Merkmalen auf die private Weiterbildungsaktivität der letzten zehn Jahre festhalten, dass diese in der Gruppe derer, die im letzten Jahr Bildungsangebote in Anspruch genommen haben, zum Tragen kommen. In der Gruppe der Personen, die im letzten Jahr keinen Kurs besucht haben, sind diese Effekte geringer. Bei Personen, die aktuell nicht an Bildung teilnehmen, spielt die Fortführung der bisherigen Kontinuität eine geringere Rolle.

Nach der Analyse des Einflusses der sozialstrukturellen Merkmale auf die Teilnahme an privater Weiterbildung in den letzten zehn Jahren wird nun der Einfluss der Lern-einstellung auf diese betrachtet. Es zeigt sich ein stärkerer Einfluss der Einstellung zum Lernen auf die private als auf die berufliche Weiterbildung. Unter den Bildungs-

aktiven assoziieren 74 % jener, die in den letzten zehn Jahren jährlich, 58 % jener, die sich zumindest alle fünf Jahre einmal, und 52 % derer, die so gut wie nie in den letzten zehn Jahren an privaten Kursen teilgenommen haben, mit Lernen Vergnügen.

Zur Erklärung der Teilnahme an privater Weiterbildung in den letzten zehn Jahren soll noch die Teilnahmemotivation herangezogen werden. Hierzu wurde (nur) der Gruppe der Befragten, die im letzten Jahr zumindest einen Kurs besucht haben, die folgende Frage gestellt: „Aus welchen Gründen haben Sie an privater Weiterbildung teilgenommen? Was war für sie sehr wichtig, eher wichtig, weniger wichtig oder gar nicht wichtig?“ In der nachfolgenden Abbildung sind die Teilnahmegründe für private Weiterbildung anhand der Kategorien „sehr wichtig“ und „eher wichtig“ dargestellt.

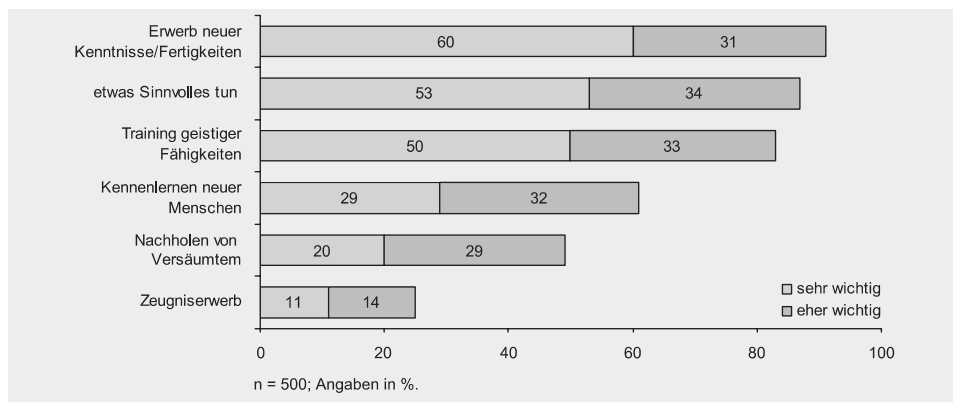


Abb. 6: Private Teilnahmemotive von Bildungsaktiven

Die Teilnahmemotivation an privater Weiterbildung weist in jenen Aspekten, die nicht unmittelbar mit der Erwerbsarbeit zu tun haben, eine ähnliche Struktur auf wie die Teilnahmemotivation an beruflicher Weiterbildung. Auch bei den privaten Kursbesuchen finden die Motive „Erwerb neuer Kenntnisse/Fertigkeiten“, „etwas Sinnvolles tun“ und „Training geistiger Fähigkeiten“ die größte Zustimmung. Das „Kennenlernen von neuen Menschen“ ist das viertwichtigste Motiv und das „Nachholen von Versäumtem“ das fünftwichtigste. Im Vergleich zu den berufsbezogenen Teilnahmegründen sind diese beiden Motive für rund zehn Prozent der Personen wichtiger. Der Zeugniserwerb hat zwar eine geringe Bedeutung, jedoch ist der Anteil von 25 % als hoch einzuschätzen. Für ein Viertel der Teilnehmer/-innen ist das Abschlusszertifikat ein Teilnahmegrund. Der Befragte B2, der sich in den letzten Jahren privat über Kurse und beruflich eher über informelles Lernen weitergebildet hat, meint hinsichtlich seiner Kursmotive: „Das Thema interessiert mich und ich dachte, ich könnte so ein bisschen mehr Einblick darin bekommen, wie Politik von innen funktioniert.“ Bei der Befragten B3, die bereits in Pension ist, gibt es hingegen gleich mehrere Kursmotive. Sie besucht einen Englischkurs, um ihre Sprachfähigkeiten zu verbessern, um in Übung zu bleiben und neue Menschen kennenzulernen. Eine pensionierte Befragte (B4) gibt als Grund für ihre Kursbesuche an, dass sie geistig aktiv bleiben möchte und ihr das Ler-

nen Freude mache. Sie sieht in der Teilnahme an einem Englischkurs eine Art Gehirntaining.

Fragt man nun danach, ob bestimmten Kursteilnehmer/-innengruppen bestimmte Motive wichtiger sind als anderen, so zeigt sich ein Geschlechtereffekt³. Frauen ist es im Vergleich zu Männern wichtiger, neue Kenntnisse/Fertigkeiten zu erwerben (65 % statt 51 %), ihre geistigen Fähigkeiten zu trainieren (53 % statt 43 %), Versäumtes nachzuholen (22 % statt 17 %), neue Menschen kennenzulernen (34 % statt 19 %) und etwas Sinnvolles zu tun (57 % statt 46 %). Bei dem zuletzt angeführten Teilnahmegrund lässt sich auch ein Alterseffekt feststellen. Je älter man ist, desto wichtiger ist der Grund, dass man etwas Sinnvolles tun möchte (bis 59-Jährige: 50 %, bis 69-Jährige: 54 %, über 69-Jährige: 73 %). Der Zeugniserwerb als Teilnahmegrund ist für die unteren Einkommensgruppen wichtiger (bis 800 Euro: 15 %, bis 1.500 Euro: 12 %, über 1.500 Euro: 6 %). Diese Ergebnisse weisen einmal mehr darauf hin, dass nicht von einer einheitlichen Zielgruppe im Alter ausgegangen werden kann, die älteren Menschen keine homogene Bildungsgruppe darstellen, sondern eine deutliche Binnendifferenzierung aufweisen. Das liegt daran, dass die Gesellschaft keinen verbindlichen Status für das Alter bietet, der zugleich das definiert, was die Einzelnen nach Herkunft und Zugehörigkeit für die Dauer ihres Lebens zu sein haben (Pasero 2007). Damit eröffnen sich Gestaltungsspielräume, die in den Bildungsangeboten genutzt werden können und müssen.

6.6 Individualisierungsgrad

Wenn davon die Rede ist, dass der demografische Wandel eine Langlebkeitsdividende hervorgebracht hat, dann ist damit gemeint, dass die höhere Lebenserwartung zu gewonnenen Jahren bzw. gewonnener Zeit geführt hat. Wie wird nun über diese gewonnene Zeit disponiert? Vermutet werden kann ein höherer Grad an individuellen Entscheidungen und Lebensentwürfen. Welche Auswirkungen hat die Individualisierung auf Bildungsbeteiligung im Alter? Die Überlegungen dahinter sind folgende: Durch die Verbesserung der Lebensbedingungen kommt es in den Industrieländern zu einer Vermehrung der Möglichkeiten und zu einer Stärkung des Bedürfnisses, sich in den unterschiedlichen Lebensbereichen individuell unterscheiden zu wollen (Kolland 2000: 19). Naisbitt (1989) drückt diese Entwicklung folgendermaßen aus: „Je ähnlicher wir uns werden, desto stärker betonen wir unsere Individualität.“ Individualisierung meint unter anderem, dass sich die Biografie eines/einer Jeden aus der Fixierung löst und dadurch in die Verantwortung von jeder/m selbst gelegt wird. Laut Ulrich Beck und Elisabeth Beck-Gernsheim bedeutet Individualisierung Lebensformen, in denen die Einzelnen ihre Biografie „selbst herstellen, inszenieren, zusammenschustern müssen, und zwar ohne die einige basale Fraglosigkeit sichernden, stabilen, sozial-, moralischen Milieus“ (Beck/Beck-Gernsheim 1993: 179). Dadurch wird

3 Die in diesem Absatz dargestellten Prozentwerte stellen immer nur die Kategorie „sehr wichtig“ dar.

die Normalbiografie zu einer „Bastelbiografie“. Diese kennzeichnet sich dadurch aus, dass Veränderungen, Brüche und Krisen häufiger und weniger vorhersagbar werden (ebenda). Dadurch, dass die Individuen aber aus traditionellen Bindungen freigesetzt werden, werden sie jedoch arbeitsmarkt- und damit bildungs- und konsumabhängig. Auch wenn jede Person also immer stärker zur Reproduktion des Sozialen beiträgt, darf diese Freisetzung nicht mit Emanzipation gleichgesetzt werden (Frank/Meyer/Miyahara 1995).

Folgt man der Logik der Individualisierung, so müssten Personen, die diese stärker verinnerlicht haben, auch eher im Alter an Bildung teilnehmen – und das unabhängig von ihrer bisherigen Lerngeschichte. Sie könnten das zum einen vor dem Hintergrund tun, sich von anderen älteren Menschen unterscheiden zu wollen, oder sie könnten es, weil sie der Ansicht sind, auf sich selbst gestellt zu sein, mit dem Anspruch tun, möglichst autonom zu leben. Die Teilnahme an Kursen wäre eine mögliche Strategie zu dieser Zielerreichung.

Obwohl die Ergebnisse, die wir bisher dargestellt haben, eher gegen die Individualisierungsthese sprechen, weil sowohl sozialstrukturelle Bedingungen die Weiterbildungsaktivität beeinflussen als auch vorangegangene Bildungserfahrungen, so soll dennoch überprüft werden, ob das Konzept der Individualisierung für die Erklärung unterschiedlicher Bildungsbeteiligung im Alter brauchbar ist. Das Einstellungskonstrukt Individualisierung wurde über sieben Aussagen erhoben. Dazu gehören Statements wie: „Im Leben sollte man zuerst auf sich selbst schauen und dann erst auf die anderen.“, „Es ist mir wichtig, mich von anderen zu unterscheiden.“ oder „Sicher und geborgen fühle ich mich nur unter meinesgleichen.“. Letztere Aussage drückt gewissermaßen das Gegenteil aus und sollte von Personen, die als „individualisiert“ eingestuft werden, nicht angegeben werden. Die Befragten wurden gebeten zu sagen, ob sie diesen Aussagen sehr zustimmen, eher schon, eher nicht oder gar nicht.

Bei Betrachtung der Abbildung 7 zeigt sich, dass den Älteren, unabhängig von ihrer aktuellen Bildungsteilnahme, solidarische Werte wichtig sind, dennoch vertreten sie die Meinung, dass man auch auf sich schauen sollte, jedoch nicht unbedingt durch das Vernachlässigen anderer. Dass sie sich von anderen unterscheiden wollen, ist der Hälfte der Befragten wichtig. Grundsätzlich lässt sich ein eher geringes Ausmaß an Individualisierung unter den Älteren feststellen.

Wie sieht es nun mit dem Einfluss auf die Bildungsteilnahme aus? Es lässt sich kein Zusammenhang zwischen Individualisierung und aktueller Bildungsaktivität finden. In fünf von sieben Aussagen gibt es keine Unterschiede zwischen Kursteilnehmer/-innen und Personen, die nicht an Bildungsveranstaltungen teilnehmen. Bei den anderen beiden Aussagen ist das Ergebnis widersprüchlich. Zwar wollen Personen, die in den letzten zwölf Monaten keine Kurse besucht haben, lieber unter Gleichgesinnten bleiben, jedoch vertreten sie auch eher die Meinung, dass man darauf achten muss, nicht zu kurz zu kommen. Das erstere Ergebnis entspricht der Annahme der Individualisierungstheorie, das letztere Ergebnis spricht dagegen.

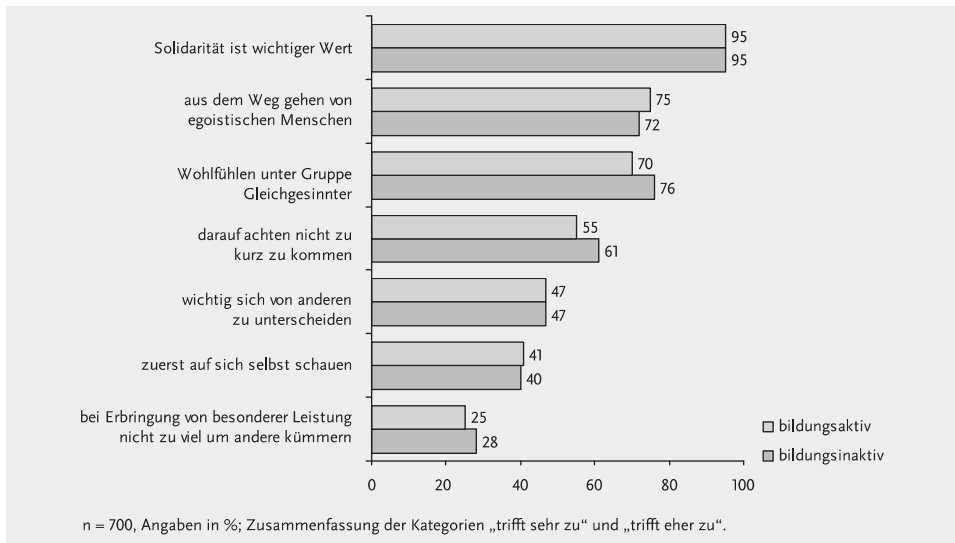


Abb. 7: Einfluss des Individualisierungsgrads auf Bildungsteilnahme

Es kann also festgehalten werden, dass über die hier gewählte Form der Operationalisierung von Individualisierung kein Zusammenhang mit der Bildungsbeteiligung im Alter gegeben ist. Menschen, die „individualistischer“ denken, nehmen nicht häufiger Bildungsangebote in Anspruch.

Weiter verfolgt werden soll jenes Ergebnis, wonach Bildungsaktive sich in Gruppen Gleichgesinnter wohler fühlen als Bildungsaktive. Diese Einstellung könnte nämlich ein Grund dafür sein, warum bildungsferne Schichten auch im Alter Bildungsangebote nicht in Anspruch nehmen. Sie haben eher das Gefühl, nicht dazuzugehören. Bildungsveranstaltungen werden als „Closed Shops“ wahrgenommen, in denen sich bildungserfahrene Personen aufhalten (Kolland 1996). Und es zeigt sich tatsächlich, dass unter den Bildungsaktiven 90 % der Personen mit einem Pflichtschulabschluss lieber unter sich bleiben, während dieser Anteil bei Personen mit höheren Schulabschlüssen bei 68 % liegt. Je höher der Schulbildungsabschluss, desto sozial differenzierter ist das soziale Netzwerk. Unter den Bildungsaktiven sind es eher die Hochschultrigen, Frauen und Pensionierte, die der Aussage zustimmen, dass sie lieber unter Gleichgesinnten seien. Dabei ist wieder darauf hinzuweisen, dass es weniger das Alter, die Geschlechtszugehörigkeit und der Erwerbsstatus sind, sondern der Bildungsstand. Die Prozentsatzunterschiede zu den Vergleichsgruppen, also Jüngeren, Männern und Erwerbstätigen, liegen hier jeweils bei rund zehn Prozent. Auch das Einkommen hat einen Effekt. Rund 81 % der Personen aus der untersten und mittleren Einkommensgruppe und 61 % der höchsten Einkommensgruppe fühlen sich unter Gleichgesinnten wohler. In der Gruppe der Bildungsaktiven treten diese Zusammenhänge zum Teil gar nicht und zum Teil nur abgeschwächt auf. Das ist ein Hinweis dafür, dass es durch die Kursteilnahme zu einer erweiterten sozialen Inklusion kommt. Wer an Bildung

teilnimmt, ist nicht nur stärker sozial integriert, sondern in einer erweiterten sozialen Teilhabe integriert. Bildung im Alter – so fassen wir wieder zusammen – vertieft und erweitert soziale Teilhabechancen.

6.7 Zusammenführung aller Einflussfaktoren auf die aktuelle Bildungsteilnahme

Um die bedeutendsten Einflussfaktoren auf die Bildungsteilnahme im Alter veranschaulichen zu können, wird im Anschluss eine binär-logistische Regression (Backhaus/Erichson/ Plinke/Weiber 2003) durchgeführt. Dadurch, dass diese statistische Methode es ermöglicht, den Einfluss der erklärenden Variablen gleichzeitig zu überprüfen, kommt es zur Bereinigung von Effekten. Denn wie bereits im Laufe der Darstellung der Einflussfaktoren immer wieder dargestellt wurde, beeinflussen sich diese teilweise untereinander.

Bei dem Versuch der Erklärung der Bildungsaktivität der letzten zwölf Monate kann zwischen sieben unterschiedlichen Erklärungsebenen unterschieden werden. Die erste Ebene umfasst sozialstrukturelle Merkmale; zu diesen zählen das Geschlecht, das Alter, die höchste Schulbildung, der Familienstand, der Erwerbsstatus, das Einkommen und die Wohnortgröße. Bei der zweiten Ebene geht es um die sozialen Beziehungen, wobei hier sowohl die Kontakthäufigkeit zu Verwandten und Bekannten als auch die Haushaltsgröße dazugezählt werden. Die dritte Ebene beinhaltet die Einstellung zum gesellschaftlichen Hilfefpotenzial Älterer. Diese wird durch den oben berechneten Index in die Analyse miteinbezogen. Die vierte Ebene stellt die Lernhaltung dar, also ob Lernen als Vergnügen oder Anstrengung wahrgenommen wird. Die fünfte Ebene umfasst die Lerngeschichte. Zu dieser zählen die erlebte Schulzeit in der Kindheit und Jugend und die Regelmäßigkeit der beruflichen und privaten Weiterbildung in den letzten zehn Jahren. Als letzte Erklärungsebene wird der Grad der Individualisierung in die Analyse einbezogen.

Diese Ebenen werden blockweise in das binär-logistische Modell aufgenommen, weil dadurch erkennbar wird, welche von ihnen für die Bildungsteilnahme (non-formales Lernen) relevant sind und welche nicht. Wichtig ist noch der Hinweis darauf, dass in dem dargestellten Modell Personen, die in den letzten zwölf Monaten nicht an Bildung teilgenommen haben, die Referenzgruppe darstellen.

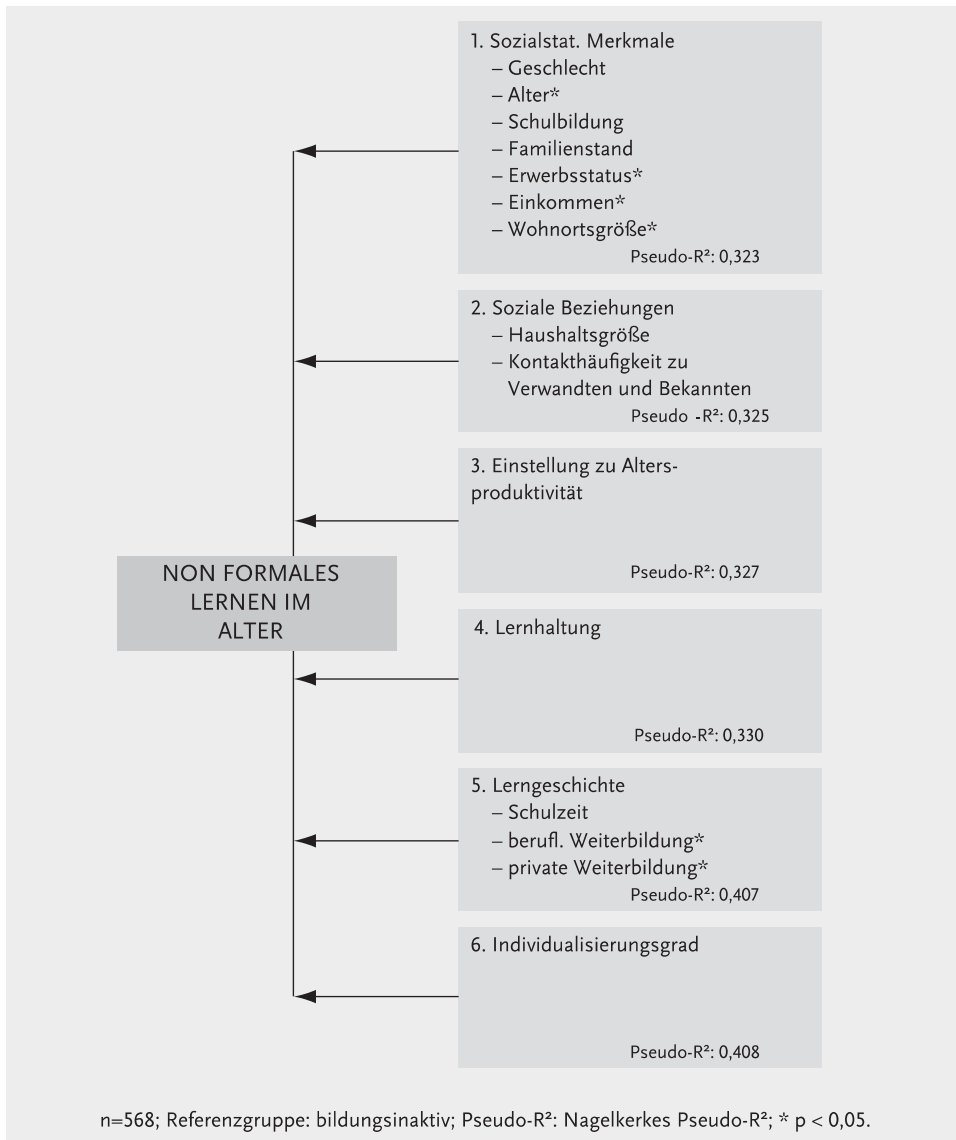


Abb. 8: Erklärende Faktoren zur Bildungsbeteiligung im Alter

Grundsätzlich ist hinsichtlich dieses Modells zur Erklärung der Bildungsbeteiligung im Alter festzuhalten, dass es aus sozialwissenschaftlicher Perspektive ein brauchbares und gutes Modell ist. Mit einem Pseudo-R² von 0,408 wird ein hoher Anteil der Varianz erklärt (Backhaus/Erichson/Plinke/Weiber 2003). Anhand des beschriebenen Modells können immerhin 55 % der bildungsaktiven Seniorinnen/Senioren richtig klassifiziert werden. In der Folge wird genauer auf die Faktoren, die einen Einfluss auf die Bildungsteilnahme haben, eingegangen.

Betrachtet man die Erklärungskraft der einzelnen Ebenen (durch den jeweiligen Abzug des Pseudo- R^2 der vorangegangenen Ebene), erkennt man, dass besonders zwei Faktoren entscheidend sind. Die Ebene mit der größten Bedeutung für die Vorhersage, ob sich jemand an Bildung beteiligt oder nicht, betrifft die Ebene der sozialstrukturellen Merkmale. Sie weist eine Varianzerklärung von 32 % auf. Drei von insgesamt sieben Indikatoren, die zu dieser Ebene gehören, haben einen signifikanten Effekt auf die Bildungsteilnahme. Um nun die Bedeutung der einzelnen Merkmale zu analysieren, müssen deren Effektkoeffizienten⁴ herangezogen werden. Der größte Einfluss geht vom Erwerbsstatus aus. Ist man erwerbstätig (Effektkoeffizient=4,018), dann ist die Wahrscheinlichkeit mehr als doppelt so groß, dass man bildungsaktiv ist. Der Effektkoeffizient für Personen, die in Pension sind, beträgt im Vergleich dazu 1,87. Den zweitgrößten Einfluss hat das Alter. Bei 50- bis 59-Jährigen (Effektkoeffizient=3,986) ist die Wahrscheinlichkeit am größten, dass sie in den letzten zwölf Monaten organisiert gelernt haben. Gehört man hingegen zur Gruppe der 60- bis 69-Jährigen (Effektkoeffizient=2,804), ist man zwar im Vergleich zur ältesten Kohorte immer noch eher bildungsaktiv als -inaktiv, jedoch verringert sich die Wahrscheinlichkeit der Bildungsbeteiligung im Vergleich zur jüngsten Alterskohorte. Auch die Wohnortgröße wirkt sich auf die Bildungsaktivität aus, nämlich in der Form, dass ältere Bewohner/-innen von Gemeinden unter 10.000 Einwohnerinnen/Einwohnern deutlich weniger an Bildungsveranstaltungen teilnehmen (Effektkoeffizient=0,296). Auch unter Älteren, die in Städten bis 50.000 Einwohnerinnen/Einwohnern (Effektkoeffizient=0,714) leben, ist der Anteil der Bildungsaktiven geringer als in Großstädten.

Kommen wir nun zum zweiten bedeutsamen Faktorenkomplex, der Lerngeschichte. Sie trägt rund 7 % zur Varianzerklärung der Bildungsteilnahme bei. Bei der Lerngeschichte stellt sich vor allem der Einfluss der privaten Weiterbildung der letzten zehn Jahre als bedeutsam heraus. Hat man jedes Jahr in den letzten zehn Jahren an privater Weiterbildung teilgenommen (Effektkoeffizient=5,439), dann ist die Wahrscheinlichkeit sehr groß, dass auch in den letzten zwölf Monaten eine Bildungsbeteiligung gegeben war. Auch eine gelegentliche private Weiterbildung (Effektkoeffizient=4,018), also alle zwei bis fünf Jahre, führt eher dazu, dass man auch aktuell bildungsaktiv ist (im Vergleich zu jenen, die sich gar nicht privat weitergebildet haben). Aber nicht nur die private, sondern auch die berufliche Weiterbildung wirkt sich auf die aktuelle Bildungsteilnahme aus. Hat man sich in den letzten zehn Jahren regelmäßig, d. h. jedes Jahr beruflich weitergebildet (Effektkoeffizient=2,354) oder zumindest gelegentlich (Effektkoeffizient=2,034), so ist eher eine aktuelle Bildungsteilnahme gegeben. Wer nicht an berufsbezogener Weiterbildung teilgenommen hat, wird eher nicht an Bildungsveranstaltungen im Alter teilnehmen.

4 An den Effekt-Koeffizienten kann abgelesen werden, wie sich das Chancenverhältnis in diesem Fall zwischen Bildungs-inaktiven und Bildungsaktiven verändert. Wobei ein Wert von eins keine Wahrscheinlichkeitsänderung, ein Wert von größer eins eine Wahrscheinlichkeitsänderung zugunsten der Bildungsinaktiven und ein Wert kleiner Null eine Wahrscheinlichkeitsänderung zugunsten der Bildungsaktiven zum Ausdruck bringt. Wichtig bei der Interpretation ist mit zu bedenken, dass die Effekt-Koeffizienten immer im Vergleich zu der Referenzkategorie gesehen werden müssen.

Somit kann hinsichtlich der Einflussfaktoren auf die Bildungsteilnahme im Alter festgehalten werden, dass es sich primär um sozialstrukturelle Gründe handelt. Es handelt sich um Einflussfaktoren, die im Zusammenhang mit Schul- und Berufserfahrungen stehen, mit geschlechtsspezifischen Rollen und Zuschreibungen und mit der sozial-räumlichen Lebenssituation. Als benachteiligt in der Altersbildung können folgende soziale Gruppen eingeschätzt werden: Hochaltrige, Pensionierte, im Haushalt tätige Personen und Personen aus kleinen Ortschaften. Sichtbar wird weiters: Wenn es eine biografische Verankerung der Bildungsteilnahme gibt, dann kommt es auch im Alter eher zu organisiertem Lernen.

7 Bildungsbeteiligung in den letzten zwölf Monaten

Nachdem die Frage der Einflussfaktoren auf die aktuelle Bildungsteilnahme im Alter geklärt ist, wollen wir nun näher auf das Ausmaß und die Rahmenbedingungen dieser eingehen.

7.1 Anzahl der Kurse und Kursarten

Zuerst stellt sich die Frage, wie viele Kurse von den Älteren in den letzten zwölf Monaten besucht wurden und um welche Kursart, also privat oder berufsbezogen, es sich hierbei gehandelt hat.

Betrachtet man die Anzahl der Kurse, an denen die Befragten im letzten Jahr insgesamt teilgenommen haben, dann wird eine intensive Beteiligung an Lernprozessen im Alter sichtbar. Von den 500 befragten Personen haben 20 % einen, 20 % zwei, 13 % drei, acht Prozent vier und 39 % fünf oder mehr Kurse besucht. Durchschnittlich haben die Befragten an 3,78 Kursen teilgenommen.

Jetzt stellt sich die Frage, welche Personengruppen eine hohe Bildungsbeteiligung aufweisen. Um diese Frage beantworten zu können, werden nachfolgend Mittelwertvergleiche dargestellt. Geschlecht und Alter haben einen geringen Einfluss darauf, wie viele Kurse besucht werden. Frauen nehmen durchschnittlich an etwas mehr Kursen teil (3,93) als Männer (3,54). Mit zunehmendem Alter reduziert sich die Anzahl der besuchten Kurse leicht (50- bis 59-Jährige: 4,0; 60- bis 69-Jährige: 3,55; ab 70-Jährige: 3,41). Einen vergleichsweise größeren Einfluss haben die höchste abgeschlossene Schulbildung und das mittlere Äquivalenzeinkommen. Je höher die höchste abgeschlossene Schulbildung ist (Pflichtschule: 3,11; mittlere Schule: 3,30; Matura: 4,01; Akademie/Universität: 4,46) und je höher das mittlere Äquivalenzeinkommen (bis 800 Euro: 3,33; bis 1.500 Euro: 3,52; über 1.500 Euro: 4,29), desto mehr Kurse werden besucht. Eine weitere Einflussgröße ist der Gesundheitszustand. Personen, die von sich sagen, dass sie sich gesundheitlich gut fühlen, besuchen durchschnittlich einen Kurs mehr pro Jahr als Personen, die angeben, einen schlechten Gesundheitszustand zu haben. Schließlich wirkt sich der Erwerbsstatus auf die Anzahl der besuchten Kurse

aus. Erwerbstätige gehen in mehr Kurse (4,09) als Pensionistinnen/Pensionisten (3,49) und Personen, die im Haushalt tätig sind (2,61).

Die Ergebnisse zur Häufigkeit der Kursteilnahme lassen sich so zusammenfassen: Wenn Personen im Alter an organisiertem Lernen teilnehmen, dann geschieht dies mit einer gewissen Intensität. Beeinflusst wird die Intensität der Bildungsbeteiligung von sozialen Merkmalen der Befragten. Der Einfluss ist aber geringer als bei der Erklärung der Bildungsbeteiligung an sich. Unterschiede nach Einkommen, Bildungsstatus, Geschlecht sind bedeutsam für die „Überwindung“ der Schwelle zu organisierter Bildung. Ist diese Schwelle überwunden, verlieren die genannten Faktoren an Erklärungskraft. Ob viel oder wenig gelernt wird, ist nicht mehr so stark vom sozialen Hintergrund abhängig.

Die Anzahl der besuchten Kurse gibt noch keine Antwort auf die Frage, ob Personen über 50 Jahre sich hauptsächlich privat oder beruflich weiterbilden oder in beiden Sparten gleichermaßen aktiv sind. Wie sehen hier die Beteiligungsquoten aus? Von den Befragten haben 23 % ausschließlich berufsbezogene Kurse, 35 % ausschließlich private Kurse und 42 % sowohl berufsbezogene als auch private Kurse besucht. Rund zwei Drittel der aktuell Bildungsaktiven haben sich zumindest einmal in den letzten zwölf Monaten auch beruflich weitergebildet. Die nachfolgende Abbildung zeigt die Zahl der Kursteilnahmen nach Kursausrichtung.

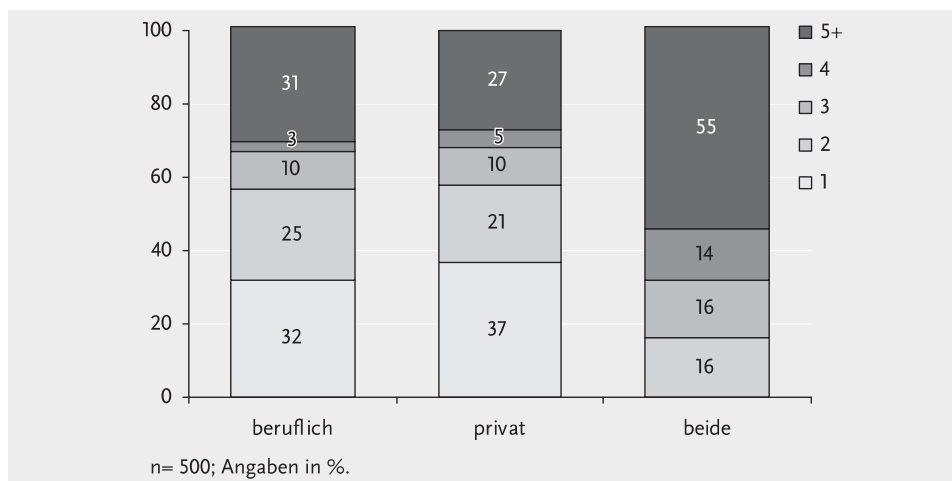


Abb. 9: Anzahl der besuchten Kurse nach Kursausrichtung

Aus der Abbildung ist ablesbar, dass besonders dann viele Kurse besucht werden, wenn man sich sowohl beruflich als auch privat weiterbildet. In dieser Personengruppe geben knapp 70 % an, mehr als drei Kurse besucht zu haben. Bei Personen, die sich nur beruflich oder privat weiterbilden, ist es nur rund ein Drittel, die mehr als drei Kurse besucht haben. Weiters zeigt sich, dass gerade dann, wenn nur eine Kursart besucht wird, bei einem Drittel der Personen jeweils nur die Teilnahme an einem Kurs stattfindet.

Wie sieht es mit dem Einfluss von soziodemografischen Merkmalen aus? Haben diese, so wie bei der Kursanzahl, einen Einfluss auf die Kursausrichtung? Männer gehen deutlich häufiger als Frauen in berufliche Weiterbildung. Frauen gehen häufiger in private Weiterbildung. Der Anteil an Frauen, die sich sowohl beruflich als auch privat weiterbilden, ist etwas höher als jener der Männer. Die Differenz beträgt 5 %. Dieser Unterschied ist nicht auf die Erwerbstätigkeit zurückzuführen. Bei reiner Betrachtung des Erwerbsstatus und der Kursart erhält man den Eindruck, dass Erwerbstätige entweder verstärkt sowohl an privaten als auch beruflichen Kursen teilnehmen oder ausschließlich berufsorientierte Kurse besuchen. Pensionierte bevorzugen vorwiegend private Weiterbildung. Berufsorientierte Weiterbildung ist von sehr geringer Bedeutung. Ergänzt man diesen Zusammenhang durch Miteinbeziehung des Faktors Geschlecht, verändert sich dieses Bild. Während fast die Hälfte der berufstätigen Männer sich im letzten Jahr ausschließlich beruflich weitergebildet hat, liegt der Anteil der berufstätigen Frauen hier bei lediglich einem Viertel. Im Vergleich dazu haben sich fast 60 % der Frauen sowohl beruflich als auch privat weitergebildet, bei den Männern war dies bei 41 % der Fall.

Neben Geschlecht und Erwerbsstatus hat das Alter einen Einfluss auf die besuchte Kursart. Mit zunehmendem Alter sinkt die Teilnahme jener, die sich rein beruflich weiterbilden, zugunsten privater Weiterbildung. Aber auch der Anteil der Personen, die sowohl an beruflicher als auch an privater Bildung teilnehmen, geht zurück. Das Interessensspektrum entfernt sich mit zunehmendem Alter vom Beruf und geht in Richtung privater Weiterbildung.

Der Bildungsstatus hat ebenfalls einen Einfluss auf die gewählte Kursart, wobei sich dieser bei Personen, die sich ausschließlich berufsbezogen weiterbilden, nicht zeigt. Bei jenen Älteren, die ausschließlich privat Kurse besuchen, fallen vor allem Personen mit einem Pflichtschulabschluss auf. Bei über der Hälfte von ihnen kommt es nur zur Teilnahme an privaten Bildungsangeboten. Je höher der Bildungsstatus, desto eher kommt es neben privater Weiterbildung auch zu berufsorientierter Bildungsbeteiligung.

Abschließend zur Kursart soll noch genauer auf den zuletzt besuchten Kurs eingegangen werden. Das vor allem deswegen, weil in den nachfolgenden Analysen zu den Rahmenbedingungen immer Bezug auf diesen Kurs genommen werden wird.

Über die Hälfte der Kursgänger/-innen hat zuletzt einen privaten Kurs besucht. Einen starken Einfluss auf die Art des zuletzt besuchten Kurses hat das Geschlecht. Während Männer der eben angeführten Verteilung mit 56 % entsprechen, nehmen Frauen mit nur 38 % der zuletzt besuchten Kurse deutlich seltener an berufsbezogener Weiterbildung teil. Dieser Unterschied lässt sich jedoch nicht dadurch erklären, dass Frauen in der Regel früher aus dem Erwerbsleben ausscheiden. Unter Berücksichtigung des Erwerbsstatus verstärkt sich der Unterschied zwischen den Geschlechtern. Zwar haben berufstätige Frauen mit 58 % deutlich häufiger zuletzt an einem beruflichen Kurs teilgenommen als pensionierte, bei den Männern liegt dieser Anteil bei 74 %. Die Ergeb-

Tab. 9: Einfluss soziodemografischer Merkmale auf die gewählte Kursausrichtung

	Art der Kursbesuche		
	beruflich	privat	beides
Geschlecht			
weiblich	18	39	44
männlich	33	28	39
Alter			
50 – 59	30	21	49
60 – 69	[16]	48	36
70+	[12]	[69]	[20]
Schulbildung			
VHS/HS	[24]	(53)	[24]
Lehre/BMS	(23)	39	39
Matura	(22)	(27)	51
Akademie/Universität	(25)	(29)	46
Erwerbsstatus			
erwerbstätig	33	(16)	51
pensioniert	(12)	56	31
im Haushalt tätig	[4]	[65]	[30]
n = 500; Angaben in Zeilenprozent; Zahlen mit [] absolute Fallzahlen in Zelle unter 20 und Randgruppe über 50. Zahlen mit () Randgruppe unter 50.			

nisse unserer Studie entsprechen jenen, die auf Basis der Mikrozensuserhebung 2003 zum lebenslangen Lernen herausgefunden wurden (Schmid/Kailer 2008). Es besteht ein hochsignifikanter Zusammenhang zwischen Geschlechtszugehörigkeit und berufsbezogener Weiterbildung. Und dieser Zusammenhang wird umso stärker, je älter die Personengruppen sind.

Der Zusammenhang zwischen Alter und Kursart zeigt ein sehr ähnliches Bild wie schon bei der Analyse der insgesamt besuchten Kurse. Während bei den 50- bis 59-Jährigen das Verhältnis zwischen der letzten Teilnahme an beruflicher und privater Weiterbildung mit 58 zu 42 % noch relativ ausgewogen ist, zeigt sich schon bei den 60- bis 69-Jährigen ein deutliches Ungleichgewicht zugunsten privater Kurse. 72 % haben zuletzt einen privaten Kurs besucht, was mit der Analyse der insgesamt besuchten Kurse übereinstimmt.

Insgesamt ergibt die Analyse der Kurse der letzten zwölf Monate und auch des zuletzt besuchten Kurses, dass es bei berufsbezogenen Kursen, unabhängig davon, ob diese ausschließlich beruflich oder in Kombination mit privaten Angeboten in Anspruch genommen werden, zu einer Benachteiligung von Frauen, Älteren, Erwerbstätigen und Personen mit unteren Bildungsabschlüssen kommt. Wenn man sich nun das Ergebnis der Zusammenführung der Einflussfaktoren auf die aktuelle Bildungsbeteiligung in Erinnerung ruft, bei der Bildungsbeteiligung in den letzten zehn Jahren

einen großen Einfluss hatte, dann kann hier ein Ansatzpunkt für Interventionen gesehen werden. Gerade jene Personengruppen, die sich weniger berufsbezogen weiterbilden, sind auch jene, die sich generell weniger im Alter weiterbilden. Berufsbezogene Weiterbildung wirkt sich positiv auf privat orientierte Weiterbildung aus. Die berufsbezogene Kursteilnahme ist nicht nur von individuellen Motivlagen abhängig, sondern auch von betrieblichen Anreizsystemen. Es sollten von den Betrieben mehr Möglichkeiten zur berufsbezogenen Weiterbildung für ältere Mitarbeiter/-innen geschaffen werden. Es braucht entsprechende Unterstützung und Aufforderung, damit diese Möglichkeiten in Anspruch genommen werden. Das hätte auf allen gesellschaftlichen Ebenen positive Folgen. Die Älteren, die eher bildungsfern sind, könnten so an non-formales Lernen herangeführt werden, wodurch es auch nach der Pensionierung zu organisierter Lernaktivität kommt (=mikrogesellschaftliche Ebene), die Betriebe hätten besser ausgebildete Mitarbeiter/-innen, die länger erwerbstätig bleiben, (=meso-gesellschaftliche Ebene) und die Gesellschaft hätte – wir werden das später in Kapitel 11 sehen – langfristig gesehen mehr und stärker sozial integrierte ältere Menschen (makrogesellschaftliche Ebene).

7.2 Informationseinholung

Es ist nicht nur von Interesse zu wissen, wie viele und welche Kurse von Älteren besucht werden, sondern auch, wie sie überhaupt auf das jeweilige Bildungsangebot aufmerksam (gemacht) werden. Die Informationseinholung kann auf unterschiedliche Weise passieren, wobei wir zwischen drei Bereichen unterscheiden. Zum ersten Bereich, den „zielgruppenorientierten Ausschreibungen“, werden Programmhefte von Anbietern oder Zusendungen durch die Gemeinde gezählt. Der zweite Bereich kann als „Medien“ benannt werden, mit den Ausprägungen Zeitung, Fernsehen, Radio und Internet. Der dritte Bereich bezieht sich auf das „persönliche Umfeld“. Familie und (Ehe-) Partner/-in, Freunde oder Bekannte sowieso Arbeitskolleginnen/-kollegen vermitteln ebenfalls Informationen über Bildungsangebote.

Wichtig für die Interpretation der Ergebnisse ist zu wissen, dass bei der Befragung nicht nach einer allgemeinen Strategie zur Informationseinholung gefragt wurde, sondern danach, wie man sich über den zuletzt besuchten Kurs informiert hat, wobei mehrere Informationsquellen genannt werden konnten.

Grundsätzlich zeigt sich, dass 43 % der Bildungsaktiven nur eine Quelle genutzt haben, um Informationen zu beziehen, 31 % haben an zwei Stellen Informationen eingeholt und 14 % haben drei unterschiedliche Informationsquellen genutzt.

Welche Informationsquellen werden nun häufig bzw. weniger häufig genutzt? Die wichtigste Informationsquelle sind Programmhefte von Anbietern (52 %), gefolgt von Informationen, die über das Internet eingeholt werden (31 %), Informationen, die von Arbeitskolleginnen/-kollegen (28 %) und Freunden (26 %) kommen. Danach folgen Informationen, die Zeitungen, Fernsehen und Radio entnommen werden (18 %). Am

wenigsten werden Kursinformationen über Zusendungen von Gemeinden (12 %) und über die Familie (10 %) eingeholt.

Nun stellt sich die Frage, ob bestimmte Personengruppen eine Vorliebe für gewisse Informationsquellen haben. Die Datenanalyse verweist hier auf Unterschiede. Mit Programmheften werden vor allem Frauen und Personen aus der unteren Einkommensgruppe erreicht, mit Zusendungen aus Gemeinden im besonderen Maß Personen ab 70 Jahren. Informationen, die über Zeitung, Radio und Fernsehen weitergegeben werden, erreichen vor allem Personen mit einem Pflichtschulabschluss, geringerem Einkommen, pensionierte und sich gesund führende Ältere. Erfolgt die Kursbewerbung hingegen über das Internet, so werden vor allem 50- bis 59-Jährige, höher Gebildete und Erwerbstätige angesprochen. Die Familie ist ein „Multiplikator“ von Bildungsangeboten für eher bildungsferne Personen. Durch die Familie werden vor allem Pflichtschulabsolventinnen/-absolventen, Pensionistinn/Pensionisten und Personen mit einem schlechten Gesundheitszustand erreicht. Über das freundschaftliche Netzwerk werden eher Frauen, Ältere und untere Einkommensgruppen angesprochen. Arbeitskolleginnen/-kollegen sind eine Informationsquelle für bildungsprivilegierte Personen, d.h. eher für Männer, junge Alte, höher Gebildete und Erwerbstätige.

Fassen wir die unterschiedlichen Informationsquellen danach zusammen, welche Personengruppen angesprochen werden, so können private Kontakte und die traditionellen Medien eher als Informationsquellen für bildungsbenachteiligte Gruppen und das Internet und Arbeitskolleginnen/-kollegen eher als Informationsquellen für bildungsprivilegierte Gruppen gesehen werden. Programmhefte sprechen zwar etwas häufiger Frauen und untere Einkommensgruppen an, Gemeindezusendungen häufiger Ältere, aber abgesehen davon werden sie von allen Personengruppen genutzt.

Die Nutzung unterschiedlicher Informationsquellen steht auch in einem Zusammenhang mit der Kursausrichtung. Freunde sind nach den Programmheften die wichtigste Informationsquelle für die Besucher/-innen privater Kurse.

Für berufliche Weiterbildung sind Programmhefte das wichtigste Instrument der Informationseinholung, danach folgt das Internet. Alle anderen Informationsquellen werden dagegen relativ selten benutzt.

Wie stellt sich das Informationsverhalten in den qualitativen Interviews dar? Was auffällt ist, dass für private und berufliche Kurse unterschiedliche Informationsquellen herangezogen werden. So meint die Befragte B7, dass wenn sie Informationen über private Kurse einholen möchte, sie Broschüren aus der Volkshochschule heranzieht. Zur beruflichen Weiterbildung kommt es über interne Ankündigungen in der Firma. Was man an dieser Aussage sehr gut erkennt, ist, dass sie für einen privaten Kurs aktiv nach Informationen gesucht hat. Zur Teilnahme an einem berufsbezogenen Kurs ist es nicht durch eine aktive Suchstrategie gekommen, sondern dadurch, dass der/die Arbeitgeber/in Informationen zur Verfügung gestellt hat. Ein anderer Befragter (B2) hat Informationen zu seiner letzten beruflichen Weiterbildung ebenfalls über den Ar-

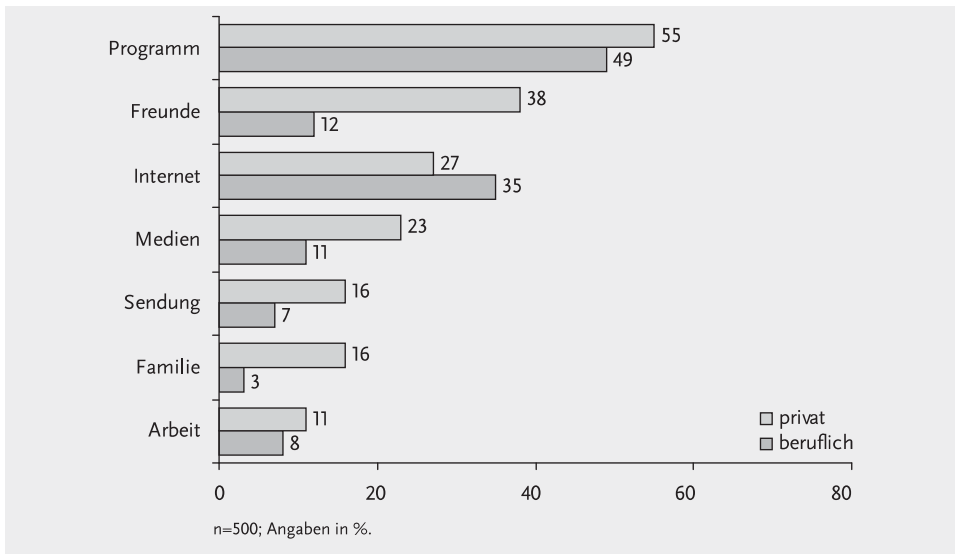


Abb. 10: Genutzte Informationsquellen nach Kursausrichtung (privat/beruflich)

beitgeber bekommen, und zwar über E-Mail. Wenn er sich hingegen privat weiterbilden möchte, so sucht er gezielt im Internet oder wird manchmal von Bekannten und Freunden auf diverse Angebote aufmerksam gemacht. Ein ähnliches Bild zeigt sich für eine andere Befragte (B1). Sie hat im letzten Jahr berufliche und private Kurse besucht. Ihre Informationen bezog sie aus Zusendungen von Firmen, Ausschreibungen des Arbeitgebers, Fachzeitsungen und dem Internet. Die Bedeutung des Internet wird auch von einer anderen Befragten (B10) als wesentlich für die Kursauswahl genannt. Sie bildet sich vor allem im Bereich Sprachen fort. Zu ihrer Suchstrategie sagt sie: „Internet ist insofern gut, weil man herumschauen kann und herumstöbern, [...] aber ich ruf dann auch immer an. Für mich ist es wichtig, dass ich anrufe und mich erkundige. Im Internet ist etwas geschrieben, aber man kann nicht alle Informationen da herausbekommen. Möchte mit den Leuten vor Ort sprechen. Ich ruf an oder geh hin und informiere mich genauer.“ Auf die Nachfrage, ob ihr bei den Kursbeschreibungen Informationen fehlen, antwortet sie: „Manchmal ist die Information nicht detailliert genug. Der Kurs wird angeboten und man weiß nicht genug, für welchen Level das ist. Da ruf ich dann an.“ Schließlich soll noch die Befragte B6 angeführt werden, welche ein gutes Beispiel dafür ist, dass selbst dann, wenn gar keine Information zu einem Kurs eingeholt worden ist, dieser sehr erfolgreich sein kann. So wurde B6 zu ihrem ersten Yoga-Kurs von ihrer Nachbarin mitgenommen. Mittlerweile, nach fünf Jahren, hält sie selbst Yoga-Kurse.

Fassen wir zusammen: Es gibt keinen Königsweg der Informationsverbreitung. Über welche Wege Informationen weitergegeben werden, hängt sehr stark von der Zielgruppe ab, die angesprochen werden soll, und von der Kursorientierung. Als günstig wird die Bekanntgabe einer telefonischen Kontaktmöglichkeit gesehen.

7.3 Besuch von altersspezifischen Angeboten

Senioren spezifische Kursangebote bieten für ältere Menschen die Möglichkeit, in altershomogenen Gruppen zu lernen. Ältere Menschen haben sowohl einen Bedarf an speziellen altershomogenen Weiterbildungen als auch an Angeboten des dialogischen intergenerationellen Lernens (Kolland 2005). Weiterbildungsangebote, die speziell an ältere Menschen adressiert sind, könnten sich durch die Themen und Vermittlungsmethoden von allgemeinen Angeboten der Erwachsenenbildung unterscheiden. Sie knüpfen an „altersspezifischen Relevanzstrukturen und Lebenserfahrungen“ (Schäffter 2000: 75) an und fördern mithilfe „didaktisierter Lernkontexte“ (ebenda: 74) die Lern- und Leistungspotenziale älterer Menschen. Generationsübergreifende Angebote ermöglichen den Dialog, den Wissensaustausch und beugen den Abschließungstendenzen der Altersgruppen vor.

Von den 500 Befragten geben 13 % an, dass ihr zuletzt besuchter Kurs speziell für ältere Menschen ausgeschrieben war. Besonders Personen ab 70 Jahren haben überdurchschnittlich häufig an solchen Kursen teilgenommen. Es waren 29 % von ihnen, wohingegen von den 60- bis 69-Jährigen nur 14 % und von den 50- bis 59-Jährigen 9 % altershomogene Bildungsangebote in Anspruch genommen haben.

Neben dem Alter der Befragten hat auch die Kursart, also ob es sich um einen beruflichen oder privaten Kurs handelt, einen Einfluss darauf, ob Altershomogenität oder Altersdurchmischung gegeben ist. Vor allem unter den privaten Kursen (19 %) wurden solche, die sich speziell an Seniorinnen/Senioren gerichtet haben, besucht. Unter den berufsbezogenen Kursen war das weniger der Fall (5 %).

Dieses Ergebnis wirft die Frage auf, ob es bei privaten Kursen wichtiger ist, dass es altersspezifische Angebote gibt, oder ob es bei berufsbezogenen Kursen gar nicht erst das Angebot für diese gibt und sie deswegen nicht in Anspruch genommen werden können. Ein Kursangebot, welches häufiger zu einer altershomogenen Teilnehmerstruktur führt, betrifft Informations- und Kommunikationstechnik. Allerdings ist bei solchen Angeboten darauf zu achten, dass diese nicht von einem defizitären Altersbild ausgehen und nicht von einem aktiven und entwicklungsfähigen Alter(n).

7.4 Einstellung zum intergenerationellen Lernen

Die Bedeutung des intergenerationellen Lernens wurde erst in den 1960er-Jahren deutlich, als durch die Veränderungen des Arbeitsmarktes sich die Beziehungen zwischen den Generationen zu ändern begannen. Gemeint sind dabei sowohl Änderungen, die die Altersstruktur der Beschäftigten betrifft als auch die Zugänge zum Arbeitsmarkt. Die Erwerbspersonen werden älter und stehen gleichzeitig in einem Austausch mit jüngeren Personen. Um diesen Austausch zu fördern und nicht einen Rückzug der älteren Beschäftigten hervorzurufen, sind Angebote intergenerationellen Lernens günstig. Das gemeinsame Lernen und Arbeiten von Menschen unterschiedlichen Alters zeigt für alle Beteiligten vielfältige positive Auswirkungen. Vorurteile gegenüber der jeweils anderen Generation können so abgebaut werden, Altersbilder verändern sich. Gleichzeitig werden ältere Menschen aktiv in den Bildungsprozess miteinbezogen, zumeist jedoch nicht als Empfänger des Bildungsangebots, sondern als Lehrer, Mentoren oder Freunde. Vor allem im Zuge der Modernisierung, welche einhergeht mit wachsender Individualisierung und Pluralisierung der Lebenswelten und der Verwissenschaftlichung, ist die Erfahrung der Älteren weiterhin von Bedeutung, aber auch das Wissen der Jüngeren. Deshalb ist es von Vorteil, wenn es zu einem Austausch zwischen diesen beiden Gruppen kommt (Gösken/Pfaff/Veelken 2000: 280).

Für die Bildungspraxis ist es wichtig, das intergenerationelle Lernen begrifflich genauer zu fassen. Denn intergenerationelles Lernen bedeutet nicht ein bloßes Zusammensein der Generationen. Es ist erst dann gegeben, wenn es zu wechselseitigen Lernbeziehungen kommt und einer Berücksichtigung der jeweils anderen Lebenswelt. Notwendig ist dafür didaktisch ein dialogisches Lernen (Kolland 2008).

Wie sieht nun die Einstellung von bildungsaktiven Personen zu diesem Thema aus? Fast alle befragten Personen (96 %) geben bei der Frage „Und wie stehen Sie dazu, dass Jüngere und Ältere gemeinsam in Kursen und Bildungsveranstaltungen sind?“ an, dass sie es für sehr oder eher positiv halten. Demnach kann also nicht davon ausgegangen werden, dass ältere Menschen, die aktiv an Bildung teilnehmen, hier Berührungsängste haben. Weiters sind 90 % der Kursteilnehmer/-innen der Meinung, dass man durch den Kontakt mit Jüngeren von diesen auch etwas lernen und andere Sichtweisen kennenlernen kann und sie durch ihre Erfahrungen auch etwas an die Jüngeren weitergeben können. Die Befragten teilen auch größtenteils nicht die Einstellung, wonach sie sich unter Gleichaltrigen wohler fühlen als unter Jüngeren. Sie sehen auch nicht, dass es in altersgemischten Kursen zu viel Konkurrenz zwischen den Jungen und den Älteren gibt. Erstellt man aus diesen vier Aussagen einen additiven Index, so zeigt sich, dass 90 % der Bildungsaktiven eine positive Haltung gegenüber intergenerationellem Lernen haben.

In den qualitativen Interviews findet sich ebenfalls eine positive Einschätzung des gemeinsamen Lernens von älteren und jüngeren Menschen. Befragte B7 drückt das so aus: *„Ich find das total interessant, wenn man verschiedene Aspekte kennenlernt. Bei jüngeren*

Leuten denke ich mir, ich bin schon so alt, aber es ist interessant, wie gescheit die schon sind, so gescheit war ich in dem Alter noch nicht. Und mit alten Menschen hab ich überhaupt kein Problem. Ich unterhalte mich gerne mit alten Menschen, weil die so eine reiche Lebenserfahrung haben.“ Befragter B2 hat eine ähnlich positive Sichtweise zum intergenerationellen Lernen. Er sagt nämlich: *„Grundsätzlich find ich den beruflichen und privaten Kontakt mit jüngeren und älteren Menschen sehr spannend, auch mit unterschiedlichen Geschlechtern. Weil jedes Alter und auch das Geschlecht unterschiedliche Sichtweisen mit sich bringt.“* Der Befragte B5 betont beim Besuch von altersheterogenen Gruppen den Austausch zwischen den Generationen: *„Es gibt Junge, die kommen, die andere Kurse besucht haben und deshalb ein spezielleres Wissen haben, und dann tauscht man sich aus. Und umgekehrt greifen sie auch auf meinen Erfahrungsschatz zurück. Ich hab die Erfahrung gemacht, dass Begriffsstutzigkeit keine Frage des Alters ist.“* Ein anderer Befragter (B8) ist ebenfalls gegenüber dem intergenerationellen Lernen aufgeschlossen, dennoch merkt er an, dass bei gewissen Kursinhalten altershomogene Gruppen gut wären, *„weil Ältere andere Ansprüche als Jüngere haben“*. Und auch eine andere Befragte (B10) hebt heraus, dass Ältere teilweise anders lernen und in manchen Fällen altershomogene Gruppen gut wären: *„Ich habe nicht den Eindruck, dass die Älteren da schwerer mitkommen (in Sprachkursen). [...] Ich weiß nicht [...] vielleicht müssen die (Jüngeren) weniger Aufgaben machen, weniger zu Hause lernen, [...] ich finde das ist durchaus okay, wenn man einen Crashkurs macht, bei dem man in kürzester Zeit ganz viel lernen muss, [...] dann würden sich Jüngere sicher leichter tun, [...] sicher, das Gedächtnis [...], das weiß ich aus eigener Erfahrung, [...] mit zunehmendem Alter, muss man halt mehr üben.“*

Sozialdemografische Merkmale haben keinen Einfluss auf die Einstellung zum intergenerationellen Lernen. Es zeigt sich jedoch ein Zusammenhang zwischen der Haltung zu generationsübergreifendem Lernen und der Tatsache, ob der zuletzt besuchte Kurs speziell für ältere Personen ausgeschrieben war. Je ungünstiger die Einstellung gegenüber dem gemeinsamen Lernen von Jung und Alt ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass Kurse mit einer altershomogenen Struktur ausgewählt werden. Es handelt sich dabei aber um eine sehr kleine Gruppe. Bildungsaktive Personen haben insgesamt eine positive Haltung gegenüber altersheterogenem Lernen.

7.5 Kursbesuch in Begleitung

Der Besuch von Bildungseinrichtungen kann allein oder gemeinsam mit anderen Personen erfolgen. Vermutet wird hier, dass einerseits Personen, die von ihrer Mobilität her eingeschränkt sind, und ältere Menschen, die gewisse Ängste im Zugang zu organisiertem Lernen haben, eher darauf Wert legen, Kurse gemeinsam mit anderen Personen zu besuchen. Die Datenanalyse zeigt, dass 41 % der Bildungsaktiven den zuletzt besuchten Kurs gemeinsam mit Bekannten besucht haben. Wen genau die Befragten unter „Bekannte“ meinen, lässt sich nicht darstellen. Aus den qualitativen Interviews geht hervor, dass es sich dabei um längjährige Freunde, flüchtige Bekanntschaften oder gar Teilnehmer/-innen aus anderen Kursen handelt. Auf jeden Fall sind es Personen, die man schon vor dem Kursbesuch gekannt hat.

Weiters ist feststellbar, dass häufiger Frauen (44 %) als Männer (35 %) und eher 60- bis 69-Jährige (48 %) als Personen ab 70 Jahren (43 %) oder 50- bis 59-Jährige (37 %) Kurse in Begleitung besuchen. Auch Pensionistinnen/Pensionisten (43 %) neigen häufiger zur Kursteilnahme in Begleitung als Erwerbstätige (36 %). Bei der Schulbildung fallen vor allem Personen mit einem Pflichtschulabschluss auf. Diese nehmen überdurchschnittlich häufig (55 %) mit Bekannten an non-formalem Lernen teil. Ein Zusammenhang besteht zwischen Kursorientierung und Begleitung, d. h. Personen, die sich privat weiterbilden, gehen eher gemeinsam mit einer anderen Person in den Kurs, während Personen, die sich ausschließlich beruflich weiterbilden, dies seltener mit jemand anderem tun. 45 % der privaten und 36 % der beruflichen Kursbesuche erfolgten gemeinsam mit Bekannten. Bei der berufsbezogenen Weiterbildung bleibt die Frage offen, ob unter dem Begriff Bekannte auch Arbeitskolleginnen/-kollegen verstanden wurden.

Erleichtern nun Kursbesuche, die in Begleitung anderer Personen erfolgen, die Herstellung von Kontakten zu anderen Kursteilnehmerinnen/-teilnehmern oder erschweren sie solche Kontakte? Für die Beantwortung dieser Frage wird der Zusammenhang zwischen Kursteilnahme in Begleitung und (neuer) privater Kontakt zu Kursteilnehmerinnen/-teilnehmern⁵ aus dem zuletzt besuchten Kurs herangezogen. Der Befragte B2 kommt in den qualitativen Interviews zu folgendem Schluss: *„Gerade wenn man zu zweit ist, lernt man mehr Leute kennen. Weil dann zwei Leute ihre Fühler ausstrecken und jeder Mensch rekrutiert andere Menschen. Also lernt man mit dem Partner gemeinsam dann vielleicht sogar mehr andere Menschen kennen.“* Diese Aussage kann anhand der vorhandenen Daten bestätigt werden. Eine Kursteilnahme zu zweit oder mehr erhöht die Wahrscheinlichkeit, mit (den noch unbekannten) Kursteilnehmerinnen/-teilnehmern in Kontakt zu treten, die über den Kurs hinaus weiter bestehen. Von den Personen, die in Begleitung Kurse besucht haben, haben zwar 43 % zu keiner Person einen privaten Kontakt hergestellt, jedoch sechs Prozent haben zumindest zu einer Person und 51 % zu zwei oder mehr Personen einen Kontakt gefunden. Erfolgte der Kursbesuch allein, so haben 52 % zu keinem/r, elf Prozent zu einer/m und 36 % zu zwei oder mehr Kursteilnehmerinnen/-teilnehmern Kontakte außerhalb des Kurses. Ein Kursbesuch in Begleitung ist nicht nur dabei behilflich, etwaige Hemmschwellen im Zugang abzubauen, er fördert darüber hinaus die Bildung neuer sozialer Kontakte und hemmt diese keineswegs. Es sind eher Personen aus sogenannten bildungsfernen Gruppen, die eher in Begleitung an Lernprozessen teilnehmen.

Neue Menschen kennenzulernen und Kontakte zu knüpfen, ist für viele Teilnehmer/-innen eine gewünschte und auch erwartete „Begleiterscheinung“. In einem qualitativen Interview sagt die Befragte B6: *„Sicher lernt man immer jemanden kennen. Das ist wie in der Schule. Mit zwei, drei oder vier bildet sich da eine Gruppe und mit denen hat man dann Kontakt.“*

5 Auf das Knüpfen neuer sozialer Kontakte wird später in einem Unterkapitel zu den Outcomes der Bildungsteilnahme genau eingegangen.

Abgesehen von diesem Vorteil, kam in den qualitativen Interviews auch zum Ausdruck, dass durch die Begleitung eine Art Motivationsstärkung stattfindet. Ein Befragter (B2) drückt das so aus: „Grundsätzlich ist natürlich die Motivation, wenn man so etwas mit einer anderen Person gemeinsam macht, eine etwas größere, dass man dann tatsächlich auch diszipliniert hingeht.“

Die Ergebnisse der Datenanalyse lassen also den Schluss zu, dass ein Kursbesuch gemeinsam mit Freunden oder Bekannten sich positiv auf die Bildungsteilnahme auswirkt. Diese positiven Auswirkungen zeigen sich auf der Ebene der Lernmotivation, d. h. es kommt zu gegenseitiger Ermutigung und sie zeigen sich auf der Ebene sozialer Inklusion. Wer mit einer anderen Person in einen Kurs geht, wird dort wieder neue Personen kennenlernen und das eigene soziale Netzwerk vergrößern. Aus diesen Ergebnissen kann aber auch noch eine andere Schlussfolgerung gezogen werden, nämlich: Bildung exkludiert. Wer allein in einen Kurs kommt, hat größere Schwierigkeiten, soziale Beziehungen aufzubauen. In der Bildungspraxis fehlen hier möglicherweise Strukturen und Gelegenheiten, die zu sozialer Integration führen.

7.6 Kursbewertung

Positive Erfahrungen mit bereits absolvierten Kursen steigern die Wahrscheinlichkeit, auch in weiterer Folge an Kursen teilzunehmen. Gerade deshalb ist es wichtig zu erfahren, ob die besuchten Kurse den Wünschen der Befragten entsprochen haben.

Fast alle Befragten waren mit dem zuletzt besuchten Kurs zufrieden. Nur sieben Prozent waren eher oder sogar sehr unzufrieden. Die Kurse entsprechen damit weitestgehend den Ansprüchen und Anforderungen jener älteren Menschen, die das bestehende Bildungsangebot in Anspruch nehmen. Wesentlich dabei ist, dass diese Zufriedenheit auf Kursbesuchen beruht, die nicht speziell für ältere Menschen ausgeschrieben sind.

Wie wird nun das Kursangebot im Detail bewertet? Welche Aspekte werden in welchem Ausmaß erfüllt? Hierzu wurde die Frage gestellt, inwiefern der „klassische Bildungsauftrag“ in Form der Weitergabe von Unterlagen und Wissen erfüllt wurde. Weiters wurde eruiert, ob es zwischen den Kursteilnehmerinnen/-teilnehmern viel Austausch gab, ob es eine gute Stimmung während des Kurses gegeben hat und die Möglichkeit vorhanden war, eigene Erfahrungen und Gestaltungsinteressen einzubringen. Abgesehen davon wurde die Frage gestellt, ob es durch die Kursleitung viele Anregungen gegeben hat.

Die Grafik veranschaulicht, dass die Zufriedenheit mit den einzelnen Aspekten der Kursgestaltung sehr hoch ist. Jeweils über 90 % der Kursbesucher/-innen waren in ihrem letzten Kurs mit der guten Stimmung und der Wissensvermittlung sehr zufrieden. Über 80 % fanden, dass gute Unterlagen zur Verfügung gestanden sind und sie viele Anregungen durch die Kursleitung bekommen hätten. Über 70 % gaben einen

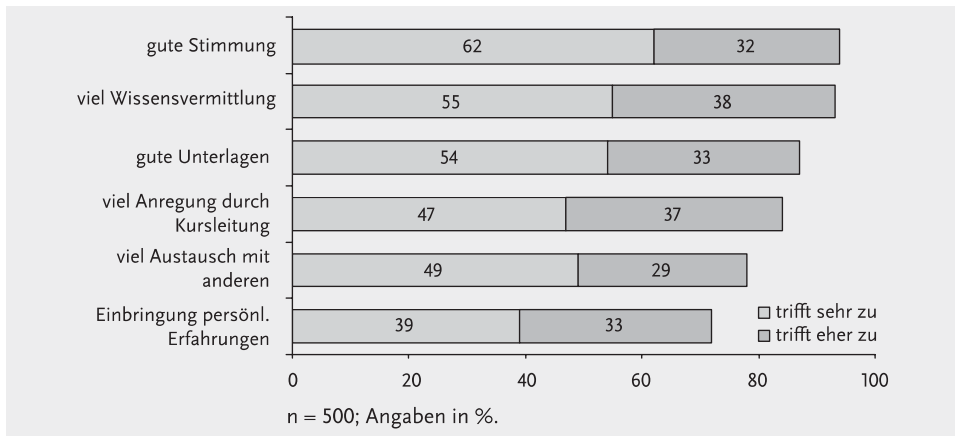


Abb. 11: Bewertung der Rahmenbedingungen des letzten Kurses

regen Austausch mit den anderen Kursteilnehmerinnen/-teilnehmern an und stimmten der Aussage zu: „Ich konnte meine persönlichen Erfahrungen einbringen.“ Interessant ist, dass gerade jenes Element der Kursgestaltung, welches wir im Einleitungsteil als spezifisch für die Altersbildung diskutiert haben, nämlich das Erfahrungslernen, für die Kursbesucher/-innen einen untergeordneten Stellenwert hat. Interessant wäre in diesem Zusammenhang die vertiefende Frage, inwieweit hier in der gängigen Bildungspraxis ein Defizit wahrgenommen wird.

Bevor nun der Frage nachgegangen werden kann, ob gewisse Personengruppen mit gewissen Kursaspekten zufriedener sind, wird versucht die sechs Aspekte durch das Verfahren einer Faktorenanalyse (Backhaus/Erichson/Plinke/Weiber 2003) zusammenzufassen.

Tab. 10: Faktorenanalyse zur Bewertung der Rahmenbedingungen des letzten Kurses

	Partizipation	Wissensvermittlung
viel Austausch mit anderen	,701	,116
gute Kursstimmung	,541	,383
Einbringung von Erfahrungen	,518	,208
Vermittlung von viel Wissen	,145	,721
viele Anregungen durch Kursleitung	,386	,539
gute Unterlagen	,162	,482
Extraktionsmethode: Hauptachsen-Faktorenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung; n= 500.		

Die einzelnen Kursaspekte lassen sich in zwei Dimensionen zusammenfassen. Die erste Dimension bezeichnen wir als „Partizipation“. Darunter fallen die Aussagen zum Austausch mit anderen Teilnehmerinnen/-teilnehmern, das Einbringen von Erfah-

rungen und die gute Kursstimmung. Die zweite Dimension bezeichnen wir als „Wissensvermittlung“, dem Kernbereich von Erwachsenenbildung. Dazu gehört die Vermittlung von viel Wissen und Anregungen durch die Kursleitung. Der Aspekt, dass es gute Kursunterlagen gab, gehört zu keiner der beiden Dimensionen.

In der Folge werden nun diese beiden Dimensionen näher analysiert. Zur Vereinfachung werden hierzu für jede Dimension Indizes gebildet, die die einzelnen Teilaspekte zusammenfassen.

Von den Befragten geben 61 % an, dass Partizipationsmöglichkeiten gegeben waren, 37 % sagten, dass diese teilweise, und 2 %, dass sie eher weniger gegeben waren. Hinsichtlich der Wissensvermittlung geben 80 % an, dass diese sehr, 15 %, dass sie teilweise, und 4 %, dass sie eher nicht stattgefunden hat. Aus der Sicht der Teilnehmer/-innen wird der Aspekt der Wissensvermittlung, der ja auch ein zentrales Ziel der Erwachsenenbildung ist, häufiger erfüllt als der der Partizipation. Aus dem Ergebnis könnte mit einer weiten Interpretation abgeleitet werden, dass die gegenwärtig stattfindende Bildung im Alter in der Tradition des Belehrens stattfindet und weniger partizipativ und selbstgesteuert. Diese Ausrichtung trifft dabei durchaus die Bedürfnisse der Teilnehmer/-innen, wenn berücksichtigt wird, dass über 90 % der Kursteilnehmer/-innen mit dem besuchten Kurs zufrieden waren. Aspekte wie der Austausch mit anderen Teilnehmenden und das Einbringen von Erfahrungen sind weniger entscheidend für die Kurszufriedenheit.

Ein sicher nicht überraschendes Ergebnis ist: Je mehr Raum für Erfahrungslernen und Austausch mit anderen vorhanden ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Kursteilnehmer/-innen private Kontakte zu anderen Teilnehmenden aufbauen, die über das Kursgeschehen hinausreichen. Ist ein Kurs stark teilnehmerorientiert angelegt, so haben 63 % der Befragten Kontakte, die über den Kurs hinausgehen, ist er teilweise partizipativ, dann sind es 34 %, und ist ein Kurs stark leiterorientiert, dann führt das nur mehr bei einem Fünftel der Teilnehmenden zum Aufbau von sozialen Kontakten. Wenn also Bildung im Alter das Ziel verfolgt, das Sozialkapital älterer Menschen zu erhöhen, dann ist es notwendig, das Kursgeschehen teilnehmerorientiert zu gestalten.

8 Zielgruppengerechte Kursgestaltung für Ältere

Eine Befragung von älteren Menschen, die an Bildung teilnehmen, verfolgt das Ziel, das Bildungsverhalten dieser Personengruppe zu beschreiben. Es handelt sich ja, wie Befragungen in verschiedenen europäischen Ländern zeigen, um eine „Elite“ unter den älteren Menschen, denn die Anteile der Personen, die Bildungsangebote in Anspruch nehmen, bewegen sich in der Größenordnung von 10–20 %, wie das eine in verschiedenen europäischen Ländern durchgeführte Untersuchung zu Gesundheit und Pensionierung (SHARE) zeigt⁶. Nichtsdestoweniger gehen von solchen Minoritäten Impulse aus in Richtung eines aktiven Alterns und sozialer Inklusion. Sie verweisen auf die Beweglichkeit im Alter. Neben der Beschreibung des Bildungsverhaltens interessieren die „Visionen“ dieser Personengruppe. Wie stellen sich bildungsaktive ältere Menschen einen ideal gestalteten Kurs vor? Zur Beantwortung dieser Frage wurden den Befragten neun Aussagen vorgelesen:

- Es braucht eine starke Persönlichkeit des oder der Vortragenden;
- es sollen schriftliche Unterlagen vorhanden sein;
- es soll eine Computer-Unterstützung geben;
- die Teilnehmer sollen den Kurs mitgestalten können;
- es soll viel Gruppenarbeit geben;
- der Kurs soll eine gewisse Herausforderung darstellen;
- der Kurs soll nicht nur im Kursraum stattfinden, es soll auch Exkursionen oder Ähnliches geben;
- es soll eine angenehme Stimmung vorhanden sein;
- man soll die Möglichkeit haben, andere Kursteilnehmer besser kennenzulernen.

Diese Aussagen wurden mit der Frage eingeleitet: „Wie sollte Ihrer Meinung nach ein idealer Kurs gestaltet sein? Sagen Sie mir bitte jeweils, ob das aus Ihrer Sicht sehr wichtig, eher wichtig, eher unwichtig oder ganz unwichtig ist.“ Die nachfolgende Abbildung zeigt die entsprechenden Ergebnisse.

6 <http://www.share-project.org/>; Zugriff: 2.11.2009

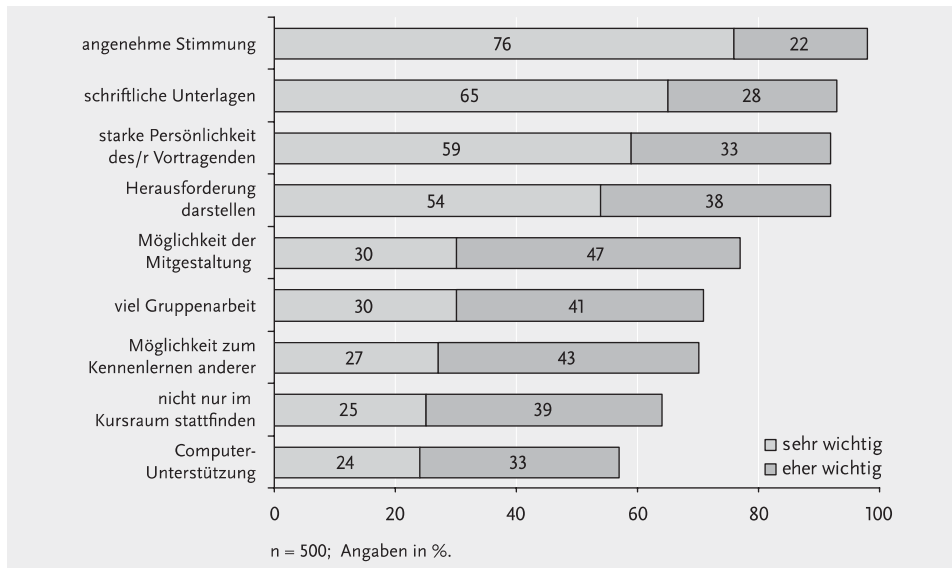


Abb. 12: Ideale Kursgestaltung aus Sicht der Bildungsaktiven

Das Allerwichtigste für die Kursbesucher/-innen ist, dass eine angenehme Stimmung gegeben ist. So meint eine Befragte (B3) im qualitativen Interview: Der Kurs muss lustig gestaltet sein und der Ablauf darf nicht so streng wie in der Schule sein. Drei weitere Faktoren, nämlich das Aushändigen von schriftlichen Unterlagen, eine starke Persönlichkeit des/der Vortragenden sowie die Tatsache, dass man gefordert wird, sind ebenfalls für sehr viele wichtig. Die Möglichkeit der Mitgestaltung, Gruppenarbeiten und das Kennenlernen von anderen Kursteilnehmer/-innen sind für knapp ein Drittel der Personen eine sehr wichtige und für über 40 % eine wichtige Bedingung für einen idealen Kurs. Eine vergleichsweise geringe Bedeutung haben neue Lernformate. So finden die Aussagen: „Der Kurs soll nicht nur im Kursraum stattfinden, es soll auch Exkursionen oder Ähnliches geben“ und „Es soll eine Computer-Unterstützung geben“ die geringste Zustimmung.

Es kann also festgehalten werden, dass Personen, die im Alter Bildungsangebote in Anspruch nehmen, hohe Erwartungen an die Kursbedingungen haben. Was sich als Grundvoraussetzung für gelungene Kurse herauskristallisiert, ist die Wichtigkeit der Kursatmosphäre, wobei die Gestaltung dieser sicher auch abhängig ist von der konkreten Zielgruppe. Im Kapitel zu Good-Practice-Projekten in Österreich wird anhand der Beschreibungen einzelner Projekte und Kursangebote dieser Aspekt noch einmal deutlich sichtbar werden. Von großer Bedeutung sind für ältere Lernende Unterlagen. Sie wollen etwas mit nach Hause nehmen. Die Vorstellung von einem idealen Kurs ist weiters verknüpft mit einer professionellen Leitung. Gerade in dieser Hinsicht weist die Altersbildung noch erhebliche Mängel auf. Personen, die Kurse anbieten, an denen ältere Menschen teilnehmen, sind für diese Gruppe noch wenig qualifiziert. Die Geragogik-Ausbildung steht noch am Anfang.

Ein weiterer wichtiger Punkt, der vielleicht häufiger unterschätzt wird, ist, dass Kurs Teilnehmer/-innen nicht unterfordert werden sollten. Der Wunsch, dass ein Kurs immer eine Herausforderung darstellen soll, zeigt, dass es bei Älteren keineswegs nur um das „nette Zusammensein mit anderen“ geht, sondern darum, dass sie gefordert werden und damit die Möglichkeiten der eigenen Lebensführung erweitern. Leopold Rosenmayr schreibt: „Es ist die Selbstüberwindung in den verschiedenen Formen, welche für viele Glückserlebnisse die Voraussetzung bildet.“ (2007: 235)

Welche Aussagen finden wir in den qualitativen Interviews zum idealen Kurs? Ein Befragter (B2) kann dem partizipativen Ansatz in der Bildung wenig abgewinnen. Er möchte mehr theoretisches Wissen vermittelt bekommen: *„Gruppenarbeiten sind mittlerweile ein Hauptbestandteil der meisten Kurse. Auch bei dem Kurs, den ich gerade besuche, gibt es interessante gruppendynamische Interventionen. Die sind ganz lustig und manchmal auch ganz lehrreich, aber gerade bei diesem Kurs bemängel ich schon, dass es zu wenig Theorie gibt. Theorie kann man auch interessant gestalten.“* Abgesehen davon stellt er die Bedeutung von guten Kursunterlagen etwas in den Hintergrund: *„Die Unterlagen verstauben irgendwann zu Hause. Man wirft sie nicht weg, weil man denkt, man könnte sie doch noch irgendwann brauchen, aber am Ende verbrauchen sie nur Regalfläche.“* Somit können also Kursunterlagen prinzipiell schon zur Nachhaltigkeit von vermittelten Kursinhalten beitragen, tun dies jedoch nicht zwangsläufig.

Ein anderer Befragter (B5) spricht die Nachhaltigkeit an und nennt Kriterien, die nachhaltiges Lernen ermöglichen: *„Es muss was Neues dabei sein, es muss relativ lebhaft gestaltet sein und es muss Inhalte betreffen, mit denen die Lehrperson in weiterer Folge auch umgeht. [...] Sonst verlernt man die Sachen wieder.“*

Die Befragte B10, die seit vielen Jahren sehr unterschiedliche Kurse besucht hat, formuliert einen ganzen Katalog an Kriterien für einen idealen Kurs: *„[...] Wichtig ist, dass die Person, die den Kurs hält, eine solide Ausbildung hat, in dem Fach, das sie unterrichtet, aber auch pädagogisch. Es kommt immer wieder vor, dass Leute ihr Fach gut beherrschen, aber pädagogisch nicht sehr versiert sind. Und es ist natürlich auch wichtig, dass ein Kurs darauf Wert legt, dass das Niveau der Leute einigermaßen zusammenpasst. Wenn z. B. bei Sprachkursen oder Gymnastikkursen, [...] wenn da zu viele verschiedene Niveaus sind, ist das sehr schwierig für einen Lehrer. Und man sollte die Kurse nicht zu groß haben. Die Teilnehmerzahl sollte nicht zu groß sein. Grenze beim Sprachkurs ist acht. Alles, was drüber ist, ist zu viel. Aber auch beim Gymnastikkurs nicht zu viele. Der Lehrer sollte Zeit haben ein bisschen auf die Einzelnen einzugehen.“* Auch zur Didaktik an sich äußert sie sich und sagt, dass Kurse immer eine Kombination aus Frontalunterricht und Gruppenarbeiten darstellen sollten.

Kommen wir nun wieder zur abgefragten idealen Kursgestaltung zurück. Nachfolgend sollen jene fünf Kursbedingungen genauer analysiert werden, welche von weniger als 50 % der Bildungsaktiven als wichtig bewertet wurden. Es zeigt sich, dass drei Kursbedingungen, nämlich die Möglichkeit des Mitgestaltens und des Kennenlernens anderer Teilnehmer sowie dass der Kurs nicht immer im Kursraum stattfindet, nicht von sozialstrukturellen Faktoren beeinflusst sind. Computer-Unterstützung sehen Män-

ner und Erwerbstätige eher als wichtig als Frauen und Pensionistinnen/Pensionisten. Gruppenarbeit ist vor allem für ältere Befragte, gesundheitlich etwas belastete Personen und Befragte mit einem Grundschulabschluss wichtig. Daraus kann abgeleitet werden: Wenn Bildungseinrichtungen vorhaben, ein Kursangebot für eher bildungsferne ältere Personen zu entwickeln, dann wäre auf die Möglichkeit zur Gruppenarbeit zu achten. Das könnte bereits in der Kursausschreibung angeführt werden, d. h. die Bewerbung könnte bereits mit diesem Hinweis erfolgen. Sollten Institutionen hingegen Kurse für Berufstätige anbieten, dann empfiehlt sich der Einsatz der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien. Die Verwendung von elektronischen Informations- und Kommunikationstechnologien spricht zudem eher Männer an.

9 Hemmende und förderne Faktoren der Bildungsbeteiligung im Alter

Die geringe Zahl von Teilnehmerinnen/Teilnehmern an der Altersbildung wirft die Frage nach den Barrieren auf. Welche Ursachen stecken hinter dem spärlichen Interesse an institutionalisierter Weiterbildung? Forschungen zur Weiterbildungsmotivation im Alter befassen sich eher mit der Motivation der Teilnehmer, sie befassen sich weniger mit den Einstellungen der Nicht-Teilnehmer/-innen. Die geringe Bildungsbenachteiligung von Menschen im mittleren und höheren Alter liegt einerseits im Mangel an Wissen und Information über Lernmöglichkeiten begründet, andererseits in institutionellen Zugangsbeschränkungen und Zugangsbarrieren.

Welche Bildungshemmnisse lassen sich nun auf Basis der hier untersuchten Personen nachweisen?

Grundsätzlich können für das Fernbleiben von Bildungsangeboten drei unterschiedliche Gründe genannt werden. Einer der Gründe ist, dass man keine Veranlassung dafür sieht, sich weiterzubilden; dies kann daran liegen, dass man sich vielleicht über andere Lernformen wie beispielsweise das informelle Lernen weiterbildet oder dass die Ansicht vertreten wird, ein Kursbesuch bringt wenig, hat keinen Nutzen. Ein weiterer Grund für Bildungsinaktivität liegt in organisationellen Bedingungen. So stehen einem Kursbesuch ungünstige Rahmenbedingungen entgegen. Zu diesen ungünstigen Rahmenbedingungen zählen Kosten, Zeit, Ort, Räumlichkeiten etc. Den dritten Grund für die fehlende Teilnahme an Bildungsangeboten bilden subjektive Vorbehalte der Älteren. Sie haben beispielsweise Angst vor dem „Versagen“, fühlen sich zu alt oder fühlen sich nicht ausreichend gebildet, um an Kursen teilzunehmen (Schmid/Kailer 2008: 158).

In der vorliegenden Studie wird dem ersten und zweiten Grund für die Bildungsinaktivität genauer nachgegangen. Da der Grund „keine Veranlassung für Weiterbildung“ nicht direkt abgefragt wurde, wird er dadurch ermittelt, indem analysiert wird, wer in den letzten fünf Jahren sich weder beruflich noch privat fortgebildet hat und in diesem Zeitraum auch keine Überlegung zu einer Kursteilnahme getätigt hat. Um herauszufinden, wer eine Kursteilnahme zumindest in Erwägung gezogen hat, wird die Frage „Wie oft ist es in den letzten fünf Jahren vorgekommen, dass Sie vorhatten, an einem Kurs, einer Bildungsveranstaltung usw. teilzunehmen, es aber dann doch

nicht dazu gekommen ist?“ herangezogen. Bei dieser zeigt sich eine Differenzierung zwischen Kursbesucher/-innen und Personen, die an keinen Kursen teilgenommen haben. Von jenen, die in den letzten zwölf Monaten an zumindest einem Kurs teilgenommen haben, kommt es bei rund einem Sechstel häufig zu einem nicht in die Tat umgesetzten Kurswunsch, bei weniger als einem Drittel kommt das manchmal, bei jeweils über einem Fünftel selten bzw. nie vor. Werden diese Ergebnisse mit jenen der Bildungsinaktiven verglichen, dann wird sichtbar, dass bei Letzteren weniger Kurswünsche offen geblieben sind.

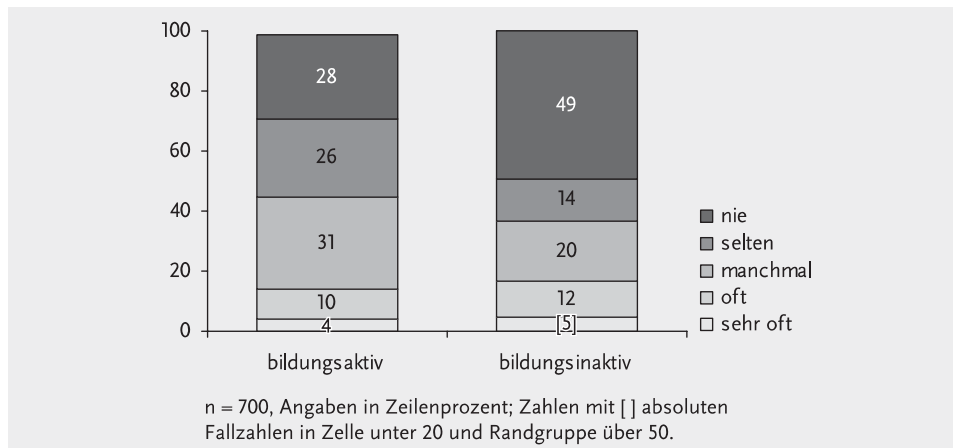


Abb. 13: Zusammenhang zwischen Bildungsteilnahme und nicht realisierten Kurswünschen

Nun stellt sich die Frage, ob in den letzten fünf Jahren überhaupt eine Teilnahme an Bildungsveranstaltungen gegeben war, um feststellen zu können, ob es sich um realisierte Bildungswünsche handelte oder um nicht vorhandene Wünsche. Betrachtet man die Gruppe der Bildungsinaktiven, d. h. jene Personen, die in den letzten fünf Jahren an keiner Weiterbildung teilgenommen haben, dann fragt sich, inwieweit in dieser Gruppe nicht realisierte Bildungswünsche vorhanden sind. Bei fast zwei Drittel ist das nicht der Fall, d. h. diese Gruppe ist im doppelten Sinn bildungsinaktiv. Sie haben nicht nur nicht an Bildungsveranstaltungen teilgenommen, sie haben auch gar kein Interesse entwickelt, welches dann nicht realisiert worden ist. Von jenen Bildungsinaktiven, die in den letzten fünf Jahren an Kursen teilgenommen haben, hat rund die Hälfte die geplanten Kursvorhaben auch umgesetzt.

Wie kann dieses Ergebnis interpretiert werden? Die geringe Teilnahme älterer Menschen an Bildung ist nicht nur eine Folge ungünstiger Angebots- bzw. Rahmenbedingungen, die geringe Teilnahme beruht auch auf fehlenden Aspirationen. Wenn auch nicht sauber zwischen Bildungserwartungen und Rahmenbedingungen getrennt werden kann, weil Bildungs- und Lernerwartungen von den organisationellen Rahmenbedingungen beeinflusst werden, so kann doch auf Basis unserer Datenanalyse vermutet werden, dass es nicht nur darum geht, das Angebot zu verbessern, sondern es auch gesellschaftliche Unterstützung braucht. Es braucht nicht nur auf der Meso-Ebe-

ne der Organisationen Veränderungen, es braucht zusätzlich auf der Makro-Ebene, d. h. der Sozial- und Bildungspolitik Signale, die zum Lernen im Alter ermutigen. Diese Strategie ist hinsichtlich jener älteren Menschen notwendig, die die Lebensphase Alter weiterhin als Ruhestandsphase sehen.

Anders ist die Situation hinsichtlich jener älteren Menschen, die zwar auch an keinen Bildungsangeboten teilnehmen, die sich aber interessiert zeigen, dieses Interesse jedoch nicht realisieren. Sie können sich nicht aufraffen. Sie finden zu wenige Anreize. Hier gibt es ein großes Potenzial für Bildungsanbieter. Es ist rund ein Drittel der Bildungsinaktiven, wo zumindest eine basale Bildungsmotivation vorhanden ist, jedoch der entscheidende Schritt in die Bildung ausbleibt. Dieses Resultat kann als Indikator dafür gesehen werden, dass für diese Personengruppe das Kursangebot nicht attraktiv genug ist und/oder die Rahmenbedingungen ungünstig waren. Interessant ist in diesem Zusammenhang noch ein anderes Ergebnis. Ältere Menschen nehmen an Bildung auch dann teil, wenn sie das in den letzten zehn Jahren nicht gemacht haben. Es sind rund 20 %, d. h. nicht für alle Bildungsinaktive gilt die Kontinuitätsthese⁷. Das Alterspotenzial ist auch in dieser Hinsicht noch nicht ausgeschöpft.

9.1 Bildungshemmnisse

Nun wollen wir uns den konkreten Bildungshemmnissen zuwenden und jene Personengruppe untersuchen, die sagte, dass es gelegentlich bis häufig dazu gekommen ist, dass sie trotz des Wunsches, an einem Kurs teilzunehmen, das nicht tat. Die Frage: „Welcher der folgenden Gründe hat bei Ihnen eine Rolle gespielt, dass Sie Ihr Vorhaben (einen Kurs zu besuchen) nicht verwirklicht haben?“ wurde sowohl den Bildungsaktiven als auch den Bildungsinaktiven vorgelegt. Die Befragten konnten bei den vorgegebenen Gründen mit „trifft sehr zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“ und „trifft gar nicht zu“ antworten.

Bei den Bildungsaktiven ist der am häufigsten genannte Grund die fehlende Zeit, gefolgt von Kurskosten. Danach kommen folgende Gründe: mangelnde Gesundheit, habe den passenden Kurs nicht gefunden, konnte mich nicht aufraffen. Bei den Bildungsinaktiven zeigt sich zwar ein ähnliches Bild hinsichtlich der Bildungshemmnisse, jedoch zeigt die Abbildung auch Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen. Bei den Bildungsaktiven spielen der Zeitfaktor und dass unzureichende Angebot häufiger eine Rolle, dass man dem Kurswunsch nicht nachgegangen ist. Bei den Bildungsinaktiven sind der schlechte Gesundheitszustand und dass man sich letzten Endes nicht zur Kursteilnahme motivieren konnte bedeutendere Bildungshemmnisse als bei den Bildungsaktiven. Nicht unterschätzt werden dürfen die Kurskosten als Hinderungsgrund. Obwohl die Kurskosten in Anbetracht der niedrigen Verdienste in diesem Arbeitsfeld als niedrig einzustufen sind, stellen sie für ältere Menschen doch eine

7 Hier wäre eine nähere Analyse dieser Gruppe interessant. Diese kann jedoch aufgrund der kleinen Fallzahl leider nicht durchgeführt werden.

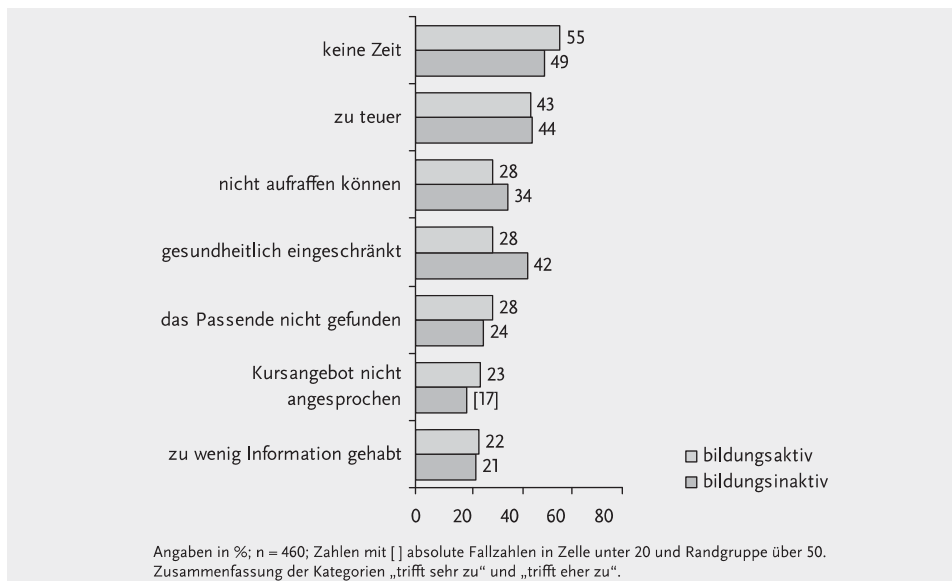


Abb. 14: Bildungshemmnisse nach Bildungsteilnahme

finanzielle Herausforderung dar und sind eine Barriere. Wenn die Altersbildung ausgebaut werden soll, dann muss jedenfalls auch über die Finanzierung nachgedacht werden, weil ein qualitätsvolles Bildungsangebot nicht mit den Kursbeiträgen finanziert werden kann. Selbst wenn alle ehrenamtlichen Ressourcen ausgeschöpft werden, wird es notwendig sein, Geldmittel aus dem Sozialbudget heranzuziehen.

Um noch präzisere Schlussfolgerungen aus der Analyse der Bildungshemmnisse ziehen zu können, werden diese nun anhand sozialstruktureller Merkmale analysiert. Zeitmangel als Hindernis, um an Lernprozessen teilzunehmen, geben vor allem Jüngere, Erwerbstätige und Personen mit einem hohen bzw. einem sehr niedrigen Einkommen an. Dass die Kurse zu teuer sind, wird häufiger von Frauen, Personen mit einem niedrigen Einkommen und einem niedrigen Bildungsabschluss genannt. Dass man Kurse nicht besuchen konnte, weil es der gesundheitliche Zustand nicht erlaubt hat, sagen überdurchschnittlich oft ältere Personen, Frauen, Bezieher niedriger Einkommen und Pensionistinnen/Pensionisten. Frauen, Personen in der Pension, Ältere mit niedrigem Einkommen und einer geringen Schulbildung sagen, dass sie zu wenige Informationen zu den angebotenen Kursen hatten.

Die Analyse der Bildungshemmnisse führt zu dem Ergebnis, dass diese für unterschiedliche Personengruppen verschieden wichtig sind. Dieses Ergebnis deckt sich somit mit jenen zur idealen Kursgestaltung. Bildungshemmnisse können nur abgebaut werden, wenn ein differenziertes Wissen über die verschiedenen Nachfragegruppen gegeben ist.

Sollen beispielsweise vor allem Frauen erreicht werden, dann empfiehlt es sich, die Kurskosten niedrig zu halten und im Angebot das Thema Gesundheit zu behandeln.

Stellen hingegen Männer eine Zielgruppe dar, so wäre eine Analyse der bisherigen Studien zu Kursthemen, die sich ältere Männer wünschen, notwendig. Sie fühlen sich jedenfalls vom vorhandenen Kursangebot zu wenig angesprochen.

Haben Bildungsanbieter die Absicht, Personen mit eher niedrigen Bildungsabschlüssen anzusprechen, so wäre es wichtig, in der Kursanzeige auf den direkten Nutzen, den man aus der Kursteilnahme ziehen kann, hinzuweisen. Dann könnte es weniger zu dem Hemmnis „Ich konnte mich dazu nicht aufraffen“ kommen. Auch bei dieser Gruppe sprechen die Daten, wie bei den Frauen, für geringe Kurskosten und die Mit-einbeziehung des Gesundheitsthemas in den Kurs; gerade Letzteres könnte mit dem Kursnutzen in Verbindung gebracht werden.

Wählt man Personen mit unteren Bildungsabschlüssen als Zielgruppe für einen Kurs aus, so ist es auch wichtig, sich Strategien zu überlegen, wie man an diese die Kursinformation überhaupt herantragen kann. Da sie wahrscheinlich eher nicht in Kontakt mit Bildungsinstitutionen stehen, reichen Ausschreibungen in Kursprogrammen nicht aus.

Ist es das Ziel, Hochaltrige mit Kursangeboten zu erreichen, spielt – nicht überraschend – die Gesundheit eine große Rolle. Das bedeutet aber nicht nur, dass Menschen im hohen Alter nur an Gesundheitskursen interessiert sind, sondern es bedeutet, die gesundheitlichen Einschränkungen hochaltriger Menschen zu berücksichtigen. Das kann dann auch bedeuten, ein ganz anderes Lernformat anzubieten. Ein solches Lernformat ist die „aufsuchende Bildung“. Dazu gibt es sehr interessante Modellprojekte. Eines davon ist das Projekt „Kultur auf Rädern“, in dem ausgebildete ehrenamtliche Personen zu hochaltrigen Menschen mit einem Koffer gehen. In diesem Koffer transportieren diese Ehrenamtlichen, die als „Key-Worker“ ausgebildet sind (vgl. Knopp/Nell 2007), Alltags- und Kunstgegenstände, die sie mit pflegebedürftigen Menschen besprechen.⁸ Zu einem solchen Bezug gehört meist auch eine Sequenz kreatives Gestalten.

Abschließend soll noch hinsichtlich der Gründe, die dazu führen, dass nicht non-formal gelernt wird, auf das Problem der Vorbehalte anhand anderer Studien hingewiesen werden. In der Studie von Schröder und Gilberg (2005) wurde unter anderem nach Gründen für die Nichtinanspruchnahme von Kursangeboten gefragt. Dabei hat sich gezeigt, dass der Vorbehalt: „Ich war mir nicht sicher, ob ich dem gewachsen sein würde“ von insgesamt neun Vorbehalten am wenigsten Zustimmung bekommen hat, nämlich nur 14 %. Es sind unter den Bildungsinaktiven eher die alten Alten und Frauen, die diesen Vorbehalt nannten (ebenda: 119).

2007 kam auch die Studie „Lernbedürfnisse und Lernarrangements von älteren Menschen“ (Kolland et al. 2007) zu einem ähnlichen Ergebnis. Hier wurden den Älteren folgende Aussage vorgelegt: „In Weiterbildungsveranstaltungen kommen Leute zusammen, zu denen ich nicht dazupasse.“ Dieser Grund wurde lediglich von 13 % der

8 Weitere Informationen dazu unter <http://www.kulturkontakt.or.at/page.aspx?target=197668>; Zugriff am 2.11.2009.

Befragten als Bildungshemmnis angegeben. Und es sind eher Frauen und Personen mit unteren Bildungsabschlüssen, die dieses Bildungshemmnis nennen.

In der Studie „Weiterbildung älterer ArbeitnehmerInnen“ (Schmid/Kailer 2008) zeigt sich, dass der Grund „Ich befürchte, die Kurse sind zu schwierig“ für die über 50-Jährigen eine eher geringe Bedeutung spielt. Die wichtigsten Gründe in dieser Studie sind: „Keine Weiterbildung nötig, da ich bald in Pension gehe“ und „Ich denke, ich bin zu alt dafür“ (ebenda: 168). Die Vorbehalte stehen in einem deutlichen Zusammenhang mit der Erwerbstätigkeit. Da es sich hierbei jedoch ausschließlich um berufsbezogene Kurse handelt, kann das Ergebnis nicht direkt zum Vergleich herangezogen werden.

9.2 Begünstigende Faktoren der Bildungsbeteiligung im Alter

Anhand der Angaben zur idealen Kursgestaltung und den Bildungshemmnissen konnten bereits einige Ansatzpunkte herausgearbeitet werden, durch die man Ältere eher dazu bewegen kann, Kurse zu besuchen. Da das jedoch nicht ausreichend erscheint, wurden die Älteren, und zwar alle, auch nach Maßnahmen, die zu einer höheren Bildungsbeteiligung im Alter führen, befragt. Die Frage hierzu lautet folgendermaßen: „Was glauben Sie, wie sehr würden die folgenden Maßnahmen dabei helfen, dass sich mehr Menschen auch im Alter weiterbilden – sehr, eher schon, eher nicht oder gar nicht?“ Die nachfolgende Abbildung 15 veranschaulicht die eingeschätzte Wichtigkeit der zehn abgefragten Maßnahmen.⁹

Bis auf wenige der abgefragten Maßnahmen finden alle Vorschläge eine mehrheitliche Zustimmung sowohl bei Personen, die im letzten Jahr Bildungsangebote in Anspruch genommen haben, als auch bei solchen, die in dieser Hinsicht inaktiv waren. Welche der Maßnahmen wird als besonders hilfreich eingeschätzt? Als wichtigste Maßnahme nennen die Bildungsaktiven Schnupperkurse, sie geben einen Einblick in das Kursgeschehen. Als zweitwichtigste Maßnahme wird der Ausbau von wohnortnahen Bildungsangeboten gesehen. An dritter Stelle folgt die Organisation von Informationsabenden durch die Bildungseinrichtungen. Auch Bildungsmessen werden als sinnvoll gesehen, um mehr ältere Menschen dazu zu bringen, an Bildungsveranstaltungen teilzunehmen. Dahinter folgen in der Rangreihe folgende Maßnahmen: Schaffung von Bildungsberatungsstellen am Wohnort und Bildungsberatung über das Internet.

Jetzt stellt sich die Frage, ob die Bildungsinaktiven eine ähnliche Reihung vornehmen wie die Bildungsaktiven. Auch die Bildungsinaktiven sehen dieselben sechs Maßnahmen als jene an, die die Bildungsbeteiligung im Alter am ehesten erhöhen könnten. Im Großen und Ganzen lassen sich also keine Differenzen zwischen diesen beiden Personengruppen feststellen. Deswegen wird nachfolgend analysiert, ob vielleicht an-

9 Die Eruiierung der möglichen Maßnahmen erfolgte zum Teil aus der Literatur und aus Onlinerecherchen zu vorhandenen Angeboten und zum Teil durch Vorschläge der Befragten aus den Pretests.

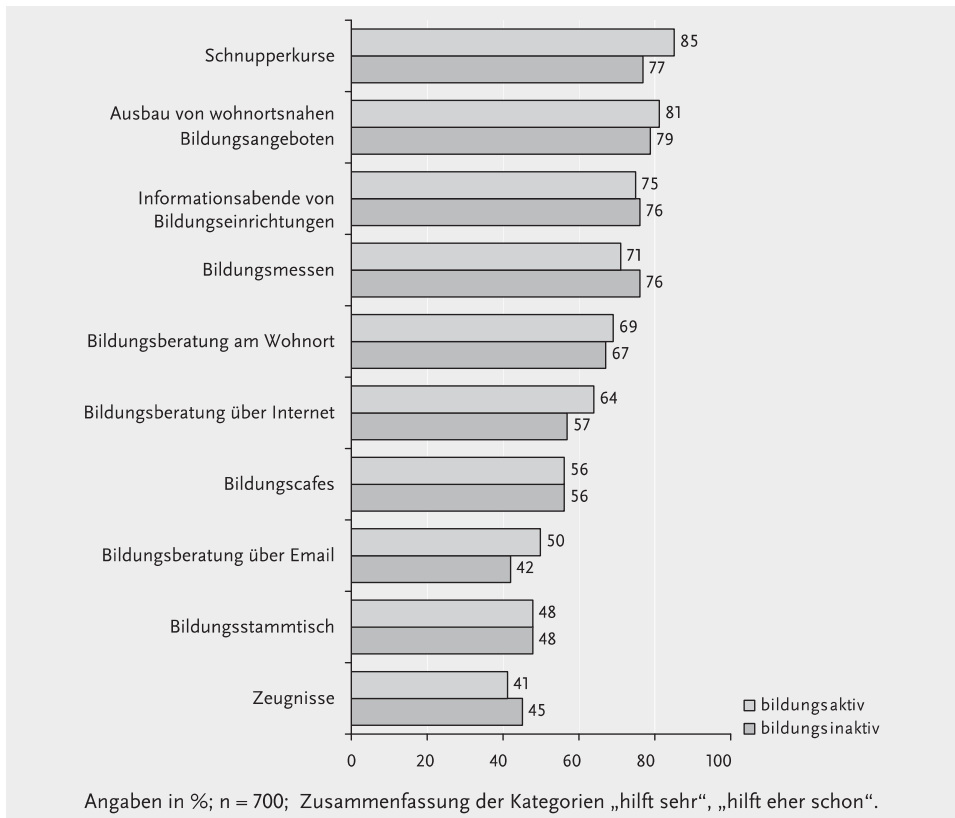


Abb. 15: Maßnahmen zur Erhöhung der Bildungsbeteiligung im Alter nach Bildungsteilnahme

dere Merkmale einen Einfluss darauf haben, welche der Maßnahmen als eher hilfreich wahrgenommen werden.

Eine Analyse der sozialstrukturellen Einflüsse zeigt wenige Unterschiede. Der Ausbau von wohnortnahen Angeboten ist eher von Frauen erwünscht. Höher Gebildete und Personen aus der mittleren und höheren Einkommensgruppe wünschen sich eher Schnupperkurse. Bildungsmessen sehen vor allem Ältere mit mittleren Schulabschlüssen als hilfreich und die Bildungsberatung über das Internet wird eher von Männern genannt. Etwas überraschend ist, dass die Wohnortgröße keinen Einfluss darauf hat, ob man sich eine Bildungsberatungsstelle vor Ort wünscht.

Alles in allem kann hinsichtlich der zu setzenden Maßnahmen festgehalten werden, dass sich die Älteren mehr Transparenz hinsichtlich der vorhandenen Bildungsangebote und der konkreten Gestaltung der Kurse wünschen und sich mehr Bildungsangebote in ihrer Nähe wünschen. Das bedeutet also für die Bildungsanbieter, dass sie lokal gemeinsam mit der jeweiligen Gemeinde Informationsveranstaltungen durchführen. Diese könnten zum Beispiel am Tag der älteren Generation stattfinden, wodurch es zu mehr medialer Aufmerksamkeit kommt. Für Personen, die keinen Nutzen

in Bildung sehen bzw. einfach nicht daran interessiert sind, wäre eine aufsuchende Bildungsarbeit empfehlenswerter. Das könnte in der Form erfolgen, dass man sich auf Feste und Veranstaltungen begibt, die eigentlich wenig mit Bildung zu tun haben (z. B. Volksfeste). Wenn Ältere nämlich Bildung bzw. Lernen, aus welchem Grund auch immer, negativ konnotieren, wird man sie durch konventionelle Wege schwer erreichen. Hinsichtlich der auszubauenden Bildungsangebote müsste zuerst in den jeweiligen Gemeinden eine Bedarfsanalyse durchgeführt werden.

10 Soziale Inklusion als Ergebnis von Bildungsbeteiligung im Alter

Im Alter erfolgt die soziale Inklusion in die Gesellschaft nicht (mehr) primär über die Erwerbsarbeit, sondern vorwiegend über die Konsumsphäre. Bildungsangebote für ältere Menschen sind nicht primär auf Qualifikation und Arbeitsfähigkeit ausgerichtet. Daraus kann aber nicht der Schluss gezogen werden, dass Bildung im Alter ausschließlich ein Konsumgut ist. Lern- und Bildungsprozesse im Alter werden etwa mit dem Ziel verfolgt, Kompetenzen für ehrenamtliche Tätigkeit zu erwerben. Weiters ist im Bereich der Pflegebegleitung das Ziel, die Familien- und Betreuungsarbeit zu verbessern. Jedenfalls ist Bildung ein Teilsystem gesellschaftlicher Inklusion. Die Bildungsteilnahme führt einerseits zu sozialer Inklusion und verstärkt andererseits soziale Teilhabe.

Wissen bedeutet Handlungsvermögen und daher wird soziale Inklusion in der Wissensgesellschaft zunehmend über Wissen erreicht. Als erfolgreiche Wissenstypen gelten Stilsicherheit, Medienkompetenz und forschendes Arbeiten (Suchanek 2006). Bildung gilt dabei als zentrale gesellschaftliche Ressource, mit der auch die Notwendigkeit der Verwurzelung des lebenslangen Lernens in der Gesellschaft betont wird. Der Wandel zur Wissensgesellschaft wird vor allem für die Verschiebung der sozialen Inklusion verantwortlich gemacht. Soziale Inklusion wird in einer Wissensgesellschaft für weitaus größere Bevölkerungsgruppen möglich. Im Aktionsplan der Europäischen Kommission zur Erwachsenenbildung (27.9.2007) heißt es: „Erwachsenenbildung kann die Qualifikation von Menschen verbessern und ihnen helfen, aktivere Bürger zu sein und persönliche Autonomie zu gewinnen.“

Wichtig ist im Zusammenhang mit sozialer Inklusion auf die Bedeutung der Ausgrenzung einzugehen; diese kann heute weniger denn je als Ausgrenzung aus der Gesellschaft verstanden werden, sondern muss vielmehr als Ausgrenzung in der Gesellschaft begriffen werden. Es wäre falsch, von einer Dichotomie des Innen und Außen auszugehen (Kronauer 2006). Ausgrenzung stellt ein gesellschaftliches Ungleichheitsverhältnis besonderer Art dar. Die Ausgegrenzten sind Teil der Gesellschaft, auch wenn sie nicht an ihr teilhaben. Ausgrenzung in der Gesellschaft bedeutet, dass die formale Berechtigung auf Zugehörigkeit vorausgesetzt wird, ohne dass dieser Anspruch aber eingelöst wird.

In einer Publikation der OECD zur Erwachsenenbildung (OECD 2007) werden vier Bereiche genannt, welche zur sozialen Inklusion beitragen können. Zu diesen Bereichen zählen: Ausweitung sozialer Beziehungen, Gesundheit, bürgerschaftliches Engagement und Mediennutzung. Abschließend wird noch auf die Transferwirkung von in Kursen vermitteltem Wissen eingegangen.

10.1 Aufbau und Erweiterung sozialer Beziehungen

Bildungsteilnahme hat einen Einfluss auf die Größe und Aufrechterhaltung von sozialen Netzwerken. Lernkontexte beeinflussen die Teilnahme an Gruppen und Organisationen, sie strukturieren soziale Beziehungen. Die Teilnahme an Bildung ermöglicht nicht nur die Ausweitung sozialer Netzwerke, sondern sie kann auch dazu führen, dass bestehende soziale Beziehungen verändert oder aufgegeben werden. Diese Veränderungen, so wird angenommen, führen zu einer Verbesserung des subjektiven Wohlbefindens (OECD 2007: 71 f.). Letzteres hat Preston (2004) in einer Studie nachweisen können, bei der es bei Personen, die auch als Erwachsene gelernt haben, zu einer Steigerung des Selbstwertgefühls kam, welches ihnen geholfen hat sich von belastenden sozialen Beziehungen zu lösen.

Können die vorliegenden Daten nachweisen, dass Lernkontexte von Älteren tatsächlich als Raum für die Bildung neuer sozialer Beziehungen gelten können? Um diese Annahme zu prüfen, wurde an die Befragten folgende Frage gerichtet: „Manchmal schließt man mit anderen Kursteilnehmern und Teilnehmerinnen Bekanntschaften. Zu wie vielen davon, die Sie beim letzten Kurs neu kennengelernt haben, haben Sie Kontakt (außerhalb des Kurses)?“ Von den bildungsaktiven Personen geben 47 % an, dass sie in ihrem zuletzt besuchten Kurs niemanden kennengelernt haben, zu dem/der sie außerhalb des Kurses Kontakt haben. 9 % haben zu einer, 18 % zu zwei, 9 % zu drei und 17 % zu vier oder mehr Kursteilnehmerinnen/-teilnehmern aus dem letzten Kurs privaten Kontakt. Man erkennt also, dass es durch non-formales Lernen bei mehr als der Hälfte der Lernenden zur Herstellung neuer sozialer Beziehungen kommt. Wird dabei berücksichtigt, dass sich die Angabe zu den sozialen Kontakten nur auf den zuletzt besuchten Kurs bezieht und die Älteren durchschnittlich drei Kurse im letzten Jahr besucht haben, wird die Bedeutung von organisierten Lernsettings für den Aufbau sozialer Beziehungen noch größer.

Interessant bei der Betrachtung der Anzahl der neuen Kontakte ist, dass diese unabhängig von der Häufigkeit des Treffens oder Besuchens von Bekannten und/oder Verwandten ist. An sich läge die Vermutung nahe, dass Personen, die über ein dichtes familiäres/verwandtschaftliches Netzwerk verfügen, kontaktfreudiger sind und im Kurs dadurch auch eher private Bekanntschaften schließen. Umgekehrt könnte die Vermutung sein, dass Personen, die eher in soziale Netzwerke eingebunden sind, weniger Interesse daran haben, ihren Bekanntenkreis zu erweitern und deswegen zu anderen Kursteilnehmerinnen/-teilnehmern eher keine Beziehungen aufbauen. We-

der die eine noch die andere Vermutung lässt sich anhand der Daten bestätigen. Von den Personen, die häufig Bekannte und/oder Verwandte treffen, haben 47 % zu keinem/-r Kursteilnehmer/-in, 27 % zu ein bis zwei und 26 % zu drei oder mehr Kursteilnehmerinnen/-teilnehmern privaten Kontakt. Unter den Personen, die selten Verwandte und/oder Bekannte treffen, haben 53 % zu keinem/-r Kursteilnehmer/-in, 26 % zu ein bis zwei und 21 % zu drei oder mehr Kursteilnehmerinnen/-teilnehmern Kontakt. Also entstehen neue soziale Kontakte innerhalb des non-formalen Lernens sowohl bei Personen, die viele, als auch bei jenen, die wenige verwandtschaftliche Kontakte pflegen. Wenn auch die verwandtschaftlichen Netzwerkbeziehungen wenig Einfluss auf Bildungsbeteiligung haben, so gilt dies nicht für das weitere soziale Netzwerk der Freunde und Bekannten. Wie weiter oben ausgeführt (Kap. 6.2), führt der gemeinsame Kursbesuch mit Freunden oder Bekannten zu einer Verstärkung sozialer Beziehungen.

Nun soll noch analysiert werden, ob soziodemografische Faktoren einen Einfluss auf die Entwicklung sozialer Beziehungen in Lernprozessen haben. Es zeigen sich nur schwache Zusammenhänge zwischen der Anzahl der neuen Kontakte und soziodemografischen Merkmalen. Etwas mehr Frauen und Jüngere, Erwerbstätige und Pensionistinnen/Pensionisten entwickeln private Kontakte zu Kursteilnehmerinnen/-teilnehmern. Hinsichtlich des höchsten Bildungsabschlusses lässt sich kein Zusammenhang feststellen.

Es stellt sich die Frage, wie intensiv – hier durch die Frequenz des Kontakts abgefragt – diese neu geschlossenen Kontakte sind. Es zeigt sich, dass zwei Prozent der Kursteilnehmer/-innen täglichen, 24 % wöchentlichen und 40 % monatlichen Kontakt zu den in den Kursen entstandenen Bekanntschaften haben. 34 % geben an seltener als monatlichen Kontakt zu haben. Von jenen Personen, die also angeben privaten Kontakt zu Kursteilnehmerinnen/-teilnehmern aus dem zuletzt besuchten Kurs zu pflegen, hat rund ein Viertel regelmäßigen, ein Drittel gelegentlichen und ein weiteres Drittel sporadischen Kontakt. Dieses Ergebnis bestätigt die Hypothese, dass Lernkontexte Orte für Netzwerkbildung darstellen können, welche dem Ausdünnungsprozess sozialer Beziehungen im Alter entgegenwirken können. Hinzuzufügen ist diesem Ergebnis, dass im Rahmen der Bildungsbeteiligung der Aufbau extrafamiliärer sozialer Netzwerke häufiger bei Personen mit einem höheren sozialen Status anzutreffen ist.

Welche Aussagen zur Frage Lernkontexte als Orte sozialer Netzwerkbildung finden wir in den qualitativen Interviews? Bei dem Befragten B2 erweisen sich Kursbesuche als Erweiterung der sozialen Beziehungen: *„Der Kontakt ergibt sich automatisch, entweder durch die Gruppenarbeiten oder spätestens in den Pausen. Mit interessanten Leuten trifft man sich dann vielleicht auch privat. Wenn man Leute aus Wien sieht, macht man sich ganz konkret was aus oder man trifft sich zufällig auf Veranstaltungen wieder, weil sich die Berufsfelder überschneiden. Bei denen, die nicht aus Wien kommen, kann man per Mail in Kontakt bleiben und sich bei Gelegenheit treffen.“* In dieser Aussage wird hervorgehoben, dass es die Gruppenarbeiten in der Lernsituation waren, die zu neuen Kontakten geführt haben. Wenn also Kurse teilnehmerorientiert gestaltet sind, dann steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sie Orte für neue Bekanntschaften darstellen.

Die Befragte B₃ sagt, dass sie sich zwar nicht privat trifft, jedoch ein Austausch über private Angelegenheiten mit den anderen Kursteilnehmerinnen/-teilnehmern gegeben sei: *„Mit den anderen treffe ich mich zwar nicht privat, aber wir kommen immer schon ein bisschen früher und tratschen dann. [...] Wir tauschen uns über Familie, Reisen, das Wochenende [...] aus.“* Eine andere Befragte (B₄), die einen Englischkurs besucht, trifft sich mit einigen der Teilnehmer/-innen ca. einmal in der Woche privat. Bei diesen Treffen kommt es dann zu gemeinsamem Lernen. Abgesehen davon hat sich auch ein engerer Kontakt zu einer Kursteilnehmerin entwickelt, mit der sie häufiger telefoniert. Dieser neue Kontakt hat zu einer verstärkten Bildungsteilnahme geführt. Sie sagt nämlich: *„[...] Sie hat mich zum Turnen mitgenommen, jetzt gehe ich zusätzlich zum Englischkurs auch turnen.“*

Ein anderes Bild zeigt sich bei dem Befragten B₈. Obwohl er es spannend findet, neue Menschen in Kursen kennenzulernen, bestehen diese neuen Kontakte nur, solange der Kurs anhält: *„In der Regel hat man innerhalb kürzester Zeit Kontakt zu den anderen, also es gibt da keine Berührungängste. [...] Für mich ist an den Kursen eigentlich das Interessante, die Leute kennenzulernen. Du lernst immer irgendwelche interessanten Typen kennen. [...] Die Kontakte bleiben in der Regel aber nicht bestehen. [...] In meinem allerersten Kurs haben wir uns danach noch einmal getroffen. Aber mit so vielen ist es immer schwer, das zu organisieren. Und das ganz bleibt halt immer an einem Einzelnen hängen.“*

Die Befragte B₁₀ sagt, dass ihre Kursbesuche zwar nicht mit dem Ziel verbunden sind, neue Leute kennenzulernen, aber wenn es passiert, dann ist es „ein schönes Zusatzprodukt“. Sie hat teilweise noch mit Menschen Kontakt, die sie vor 30 Jahren in Kursen kennengelernt hat. Zu der Frage, wie das möglich war, sagt sie: *„(Das) ist zustande gekommen durch gemeinsame Interessen und gemeinsame Kommunikation in den Pausen oder außerhalb des Kurses (und hat) sich weiterentwickelt.“*

Die Befragte B₁ formuliert in ihren Äußerungen zum Aufbau neuer Kontakte über Kurse den sozialen Effekt von Lernprozessen im Alter so: *„Ich glaube, dass auch wenn ich älter werde weiter in Vorträge und so gehe, einfach um Leute zu treffen, mit denen man kommunizieren kann. Weil sonst sitzt man allein zu Hause. Ich glaube, es ist ein wichtiger kommunikativer Effekt und wichtig, damit man im Alter nicht vereinsamt.“*

Die Beteiligung an Lernprozessen im Alter, so könnte zusammenfassend formuliert werden, ermöglicht es, neue soziale Beziehungen zu entwickeln und damit das soziale Kapital des Individuums zu erhöhen bzw. einer Abnahme entgegenzuwirken. Über diesen Aufbau sozialer Beziehungen kommt es nicht nur zu sozialer Inklusion, sondern zu vielfältigen „Nebenwirkungen“. Schuller et al. (2004) sprechen von den „wider benefits of learning“. Kontakte zu anderen Personen haben Einfluss auf eigene Fähigkeiten und Fertigkeiten. Dazu gehört die Kommunikationskompetenz. Soziale Beziehungen beeinflussen das Selbstwertgefühl und sie haben eine normative Wirkung, d. h. sie beeinflussen allgemeine Werthaltungen und wirken auf alltägliches Verhalten.

10.2 Gesundheit

Die Weltgesundheitsorganisation definierte 1948 Gesundheit als “[...] (A) state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity”. Das damalige und auch heutige Gesundheitsverständnis geht somit weit über das bloße Fehlen von Krankheiten hinaus. Konkret auf das Alter bezogen sagt beispielsweise Kruse (1999: 15) *„Gesundes, aktives Älterwerden wird durch eine Gesellschaft gefördert, die die Daseinskompetenzen des Alters als Humanvermögen erkennt und nutzt, die Möglichkeiten der sozialen Teilhabe im Alter schafft und die ältere Menschen zu einem mitverantwortlichen Leben anregt.“*

Zahlreiche theoretische Ansätze weisen darauf hin, dass die Teilnahme an Bildung sich positiv auf den Gesundheitszustand älterer Menschen auswirkt. Die Nutzung und Weiterentwicklung von Fertigkeiten und die Ausübung von Interessen fällt in den Kompetenzbereich der Bildungseinrichtungen und sollte von ihnen auch wahrgenommen werden. Aber auch die damit verbundene soziale Inklusion in die Gesellschaft und die Möglichkeit der sozialen Teilhabe haben präventive Wirkung. Für eine aktive Lebensführung, gesundheitliches Wohlbefinden und eine positive Einstellung zum Leben sind das Eingebundensein in soziale Netzwerke und die subjektiv empfundene Integration von großer Bedeutung. Eine schwedische Studie, an der 1.200 ältere Personen über drei Jahre teilgenommen haben, hat gezeigt, dass ein weitgespanntes soziales Netzwerk einen wichtigen Vorbeugefaktor der Demenz bildet (Frattiglioni et al. 2000). Andere Studien zeigen, dass das gemeinsame Erleben, welches Lernprozesse begleitet, den Gesundheitszustand der beteiligten Personen verbessert, indem sich das Risiko von Depressionen, Herz- und Demenzerkrankungen verringert. Aber nicht nur das Wohlbefinden ist höher als in Vergleichsgruppen, in Bildungsprozesse inkludierte Menschen achten auch mehr auf ihr eigenes Wohlbefinden. Bildung hat also einen direkten gesundheitspräventiven Effekt (Sánchez et al. 2007).

Die vorliegenden Daten sprechen für einen positiven Zusammenhang zwischen Bildungsteilnahme und Gesundheitszustand. 72 % der Bildungsaktiven geben an, dass es ihnen gesundheitlich zumindest gut geht; bei den Bildungsinaktiven sind es 66 %. Nun stellt sich die Frage, ob unter Berücksichtigung anderer Sozialvariablen der Effekt der Bildungsteilnahme auf Gesundheit verringert oder verstärkt wird.

Grundsätzlich bleibt auch nach Einbeziehung anderer Merkmale der Befragten der Einfluss der Bildungsbeteiligung auf den Gesundheitszustand sichtbar. Einen stärker positiven Gesundheitseffekt hat die Bildungsteilnahme bei Frauen, der ältesten Alterskohorte und Personen mit niedrigen Bildungsabschlüssen. Keinen Einfluss auf den Gesundheitszustand hat hingegen die Bildungsbeteiligung bei Männern.

Auf den Gesundheitszustand hat auch eine „gesunde Lebensweise“ einen Einfluss. Als Indikator dafür wird die sportliche Betätigung herangezogen. Die Frage nach der sportlichen Aktivität lautete in der Befragung wie folgt: „Wie oft in der Woche unternehmen Sie sportliche bzw. körperliche Aktivitäten, die mindestens 30 Minuten dauern, wie zum Beispiel Radfahren, Wandern, Laufen?“ Von den Bildungsaktiven geben

78 % jener, die sich öfter als zweimal pro Woche sportlich betätigt haben, an, dass es ihnen gesundheitlich gut gehe, während der Anteil derer, die sich gesundheitlich gut fühlen, bei den „Sportabstinenten“ bei 60 % liegt. Vergleicht man dieses Ergebnis mit jenem der Bildungsaktiven, so sagen 45 % derer, die keiner sportlichen, und 76 % derer, die öfter als zweimal einer sportlichen Aktivität nachgegangen sind, dass ihr Gesundheitszustand gut ist. Was bedeutet dieses Ergebnis? Es bedeutet, dass bei regelmäßiger sportlicher Betätigung der Einfluss der Bildungsteilnahme auf den Gesundheitszustand nicht mehr zu beobachten ist. Außerdem heißt es, dass bei „unsportlichen“ Menschen die Bildungsteilnahme sich positiv auf das Gesundheitsempfinden auswirkt.

Nun stellt sich die Frage, ob das Ausmaß der Bildungsaktivität des letzten Jahres auch einen Einfluss auf den angegebenen Gesundheitszustand hat. Zur Beantwortung dieser Frage wird die Zahl der besuchten Kurse herangezogen, und zwar mit der Vermutung: Je mehr Kurse besucht werden, desto besser ist das Gesundheitsempfinden. Unter den Bildungsaktiven sagen 68 % derer, die an einem Kurs teilgenommen haben, dass ihr Gesundheitszustand gut ist. Unter jenen, die an sechs oder mehr Kursen teilgenommen haben – das sind immerhin 95 Personen – schätzen 77 % ihre Gesundheit als gut ein. Es lässt sich also der Hinweis finden, dass besonders intensive Bildungsaktivität mit einem subjektiv besseren Gesundheitszustand korreliert.

Bei den bildungsaktiven Älteren zeigt sich eine Verstärkung des positiven Effektes auf den Gesundheitszustand, wenn Lernen als Vergnügen wahrgenommen wird. 74 % der Bildungsaktiven, die im Lernen etwas Lustvolles sehen, fühlen sich gesund. Und nur 63 % der Bildungsaktiven, die mit Lernen vor allem Anstrengung verbinden, fühlen sich gesundheitlich gut.

Abschließend zu diesem Kapitel ist folgende Bemerkung notwendig: Es ist nicht ganz klar, wie die Wechselwirkung zwischen Bildungsaktivität und Gesundheitsbefinden aussieht und gefasst werden kann. Sind es günstige gesundheitliche Voraussetzungen, die zu einer stärkeren Bildungsbeteiligung führen und in der Folge das Gesundheitsempfinden verbessern? Oder ist es der höhere Bildungsstatus, der zu einem höherem Gesundheitsbewusstsein führt und durch lebenslanges Lernen dieses Bewusstsein ständig verstärkt?

10.3 Bürgerschaftliches Engagement

Nach der Darstellung des Einflusses der Gesundheit soll nun auf das bürgerschaftliche Engagement eingegangen werden. Zuerst einmal muss der Frage nach dem theoretischen Zusammenhang zwischen Bildungsteilnahme und bürgerschaftlichem Engagement nachgegangen werden. Durch Bildung wird zum einen Wissen vermittelt, welches bürgerschaftliches Engagement fördert. Zum anderen kommt es durch Bildung zur Kompetenzentwicklung, welche Personen helfen kann bürgerschaftliches Engagement zu entwickeln. Abgesehen davon werden durch Bildung Werte, Einstel-

lungen, Überzeugungen und Motivationen vermittelt, welche bürgerschaftliches Engagement stärken, und außerdem wird durch sie der soziale Status erhöht, durch welchen einige Formen des bürgerschaftlichen Engagements gestärkt werden (OECD 2007: 74).

Die Studie „Adult Education Survey“ (Statistik Austria 2009b) weist den Zusammenhang zwischen non-formalem Lernen und bürgerschaftlichem Engagement nach. Wird non-formal gelernt, so verdoppelt sich die Wahrscheinlichkeit, dass man beispielsweise in einer sozialen, karitativen oder Hilfsorganisation tätig ist, als wenn man lernfern ist, also weder non-formal noch informell lernt. Non-formale Lerner tätigen nahezu doppelt so häufige Nachbarschaftshilfe als Lernferne (ebenda: 60). Vergleicht man die Gruppe der 55- bis 64-Jährigen mit den übrigen Altersgruppen, so lassen sich bei diesen beiden Formen des bürgerschaftlichen Engagements, unabhängig von der aktuellen Bildungsbeteiligung, keine Unterschiede hinsichtlich der Beteiligung feststellen (ebenda: 183).

In Anlehnung an die OECD-Studie „Understanding the Social Outcomes of Learning“ (2007) wird unter bürgerschaftlichem Engagement politisches Engagement, die Teilnahme an Wahlen, die Ausübung von Freiwilligenarbeit und das Vertrauen in Institutionen verstanden.

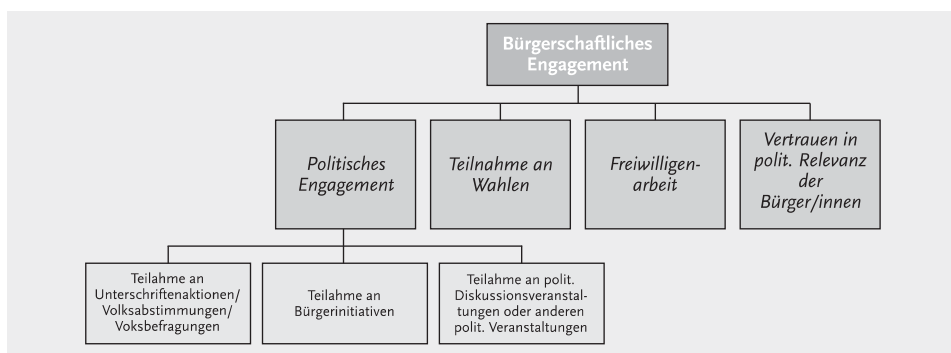


Abb. 16: Indikatoren bürgerschaftlichen Engagements

Erfasst werden die Indikatoren bürgerschaftlichen Engagements in der Studie folgendermaßen: Politisches Engagement wird über die Fragen „Haben Sie in den letzten zwölf Monaten an Unterschriftenaktionen oder Volksabstimmungen oder Volksbefragungen teilgenommen?“, „Haben Sie in den letzten zwölf Monaten an Bürgerinitiativen teilgenommen?“ und „Haben Sie in den letzten zwölf Monaten an politischen Diskussionsveranstaltungen oder anderen politischen Veranstaltungen teilgenommen?“ abgedeckt. Ob es zu einer Teilnahme an Wahlen gekommen ist, wird über die Frage „Haben Sie in den letzten zwölf Monaten an Wahlen teilgenommen?“ geklärt.¹⁰ Die Ausübung von Freiwilligenarbeit wird über die Frage „Üben Sie zurzeit eine ehrenamtliche Tätigkeit aus oder haben Sie ein Amt in einem Verein oder einer politischen Partei etc.“ eruiert. Das Vertrauen in Institutionen wurde in der Studie

nicht abgefragt, jedoch das Vertrauen in die politische Aktivität jedes Einzelnen über die Aussage erhoben „Es bringt wenig, wenn der einzelne Bürger politisch aktiv ist“.

Betrachtet man nun die Komponenten des bürgerschaftlichen Engagements, zeigen sich – wie erwartet – Unterschiede zwischen Bildungsaktiven und Bildungsinaktiven, jedoch bleibt die Rangfolge der Komponenten gleich, lediglich der Anteil verändert sich.

Kommen wir zuerst zum politischen bzw. zivilgesellschaftlichen Engagement der Befragten in dieser Studie.

Jenes Element des bürgerschaftlichen Engagements, welches von fast allen Befragten angegeben wird, ist die Teilnahme an Wahlen, gefolgt von der Überzeugung, dass die politische Aktivität von jedem/-r von Bedeutung ist. Gering ist der Anteil an Personen, die sich aktiv politisch engagieren, z. B. über Unterschriftenaktionen.

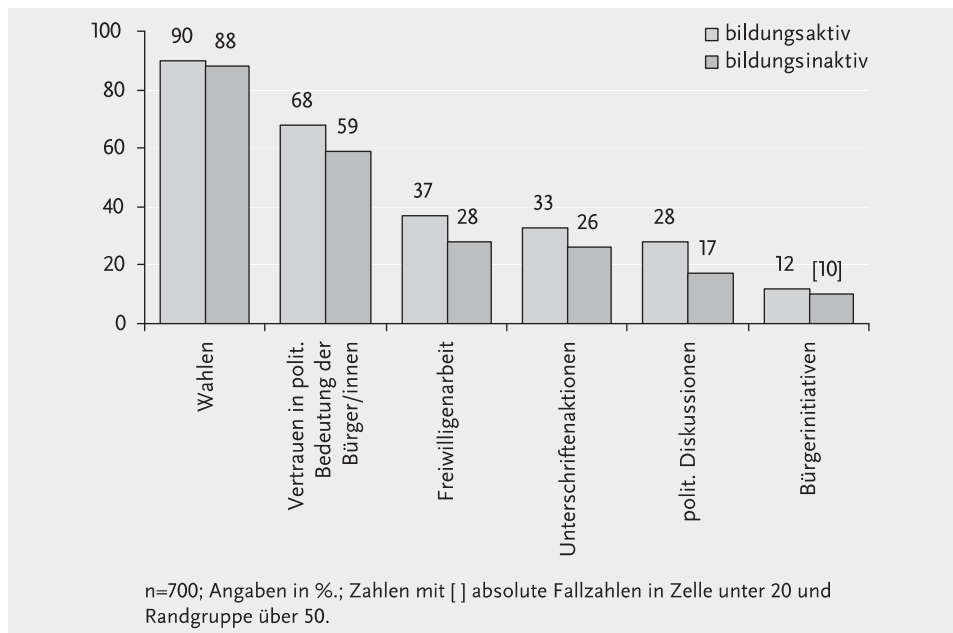


Abb. 17: Bildungsteilnahme und Dimensionen bürgerschaftlichen Engagements

Betrachtet man nun die Unterschiede zwischen Bildungsaktiven und Bildungsinaktiven, dann zeigen sich die größten Unterschiede bei der Teilnahme an politischen Diskussionen (elf Prozent), der Freiwilligenarbeit bzw. dem Vertrauen in den Nutzen des politischen Aktivseins des/-r Einzelnen (jeweils neun Prozent) und der Teilnahme an Unterschriftenaktionen (sieben Prozent). Kein Unterschied zeigt sich bei der Beteiligung an Wahlen und der Teilnahme an Bürgerinitiativen. Grundsätzlich zeigt sich,

10 Diese Frage konnte man in dieser Form stellen, weil die Nationalratswahl 2008 am 28. September stattgefunden hat und alle Befragten somit kurz vor Befragungsbeginn die Möglichkeit zum Wählen gehabt haben.

dass Personen, die im Alter an Bildungsveranstaltungen teilnehmen, eher politisch aktiv sind. Politisches Engagement und Bildungsbeteiligung weisen einen Zusammenhang auf. Allerdings kann daraus nicht geschlossen werden, wie das in der OECD-Studie (2007) zu den Effekten des Lernens herausgestellt wird, dass Bildung zu mehr Gleichheit führt. Bildungsteilnahme kann im Ergebnis auch einen höheren Zynismus gegenüber Politik haben.

In einem zweiten Punkt soll nun die ehrenamtliche Tätigkeit bzw. die Freiwilligenarbeit der Befragten dargestellt werden:

Das Ziel, welches ehrenamtliche Tätigkeit heutzutage verfolgen sollte, so Konrad Hummel (1995), ist es, dem Menschen in seiner Eigenschaft als Bürger/-in, Nutzer/-in, Koproduzent/-in und Beteiligte in der Gemeindearbeit mitverantworten und mitgestalten zu lassen.

Die Ehrenamtlichkeit Älterer wird gelegentlich vor dem Hintergrund der Verpflichtung, etwas für die Gesellschaft tun zu müssen, diskutiert. In dieser Diskussion sollte jedoch nicht vergessen werden, dass die Freiwilligkeit ein zentrales Merkmal der Ehrenamtlichkeit ist. Ein weiteres Merkmal ehrenamtlicher Tätigkeit ist die Unentgeltlichkeit. In der Praxis ehrenamtlicher Tätigkeit kommt es allerdings öfter vor, dass Aufwandsentschädigungen gegeben werden, welche sich nicht immer von geringfügiger Entlohnung abgrenzen lassen. Ein weiterer wichtiger definitorischer Aspekt betrifft die Personen, denen die Tätigkeit zugutekommt. Man spricht nur dann von ehrenamtlicher Tätigkeit, wenn sie weder der eigenen Person, noch Familienangehörigen zugutekommt, wobei gerade die Selbsthilfe durch ehrenamtliches Engagement immer wichtiger wird. Auch die Tatsache, dass ehrenamtliche Tätigkeit organisiert stattfindet, ist ein wichtiges Merkmal, weil dieses eine Unterscheidung zwischen ehrenamtlichem Engagement und Nachbarschaftshilfe bringt (Leichsenring/Strümpel 2000: 491).

Wie ist nun die Perspektive der Geragogik hinsichtlich ehrenamtlicher Tätigkeit? Sylvia Kade (2009) nennt drei Faktoren in diesem Wechselspiel von Bildung und Freiwilligenarbeit als wesentlich:

- Bildung beeinflusst sowohl berufsbiografisch als auch über die lebensgeschichtlich erworbene Erfahrung das Engagementverhalten älterer Menschen: die Freiwilligen bringen mit, was sie vom Leben gelernt haben.
- Freiwilligenarbeit ist mit Bildungsprozessen verbunden: Ältere lernen von ihrem Engagement und eignen sich Wissen an, wenn sie es für ihre Tätigkeit in der Freiwilligenarbeit brauchen.
- Entscheidend für die Bildung im Alter ist ein dritter Faktor. Ältere Menschen bilden sich weiter, um ihr Erfahrungswissen als Berater an Personen weiterzugeben, die sich engagieren wollen, und an Initiativen, die ihre Arbeit erweitern oder verbessern wollen.

Aus Sicht der Geragogik bedeutet Freiwilligenarbeit im Alter Empowerment, Kompetenzentwicklung und Vernetzung (Bubolz-Lutz/Kricheldorf 2006). Der letztere As-

pekt ist auch dahingehend von Bedeutung, dass er als Gegengewicht zum Konkurrenzdenken in der Gesellschaft verstanden wird. Über ein Praxisprojekt im Rahmen der Pflegebegleitung zeigen Bubolz-Lutz und Kricheldorf sehr eindrucksvoll, wie diese Prinzipien zu einer tragfähigen, von Solidarität gekennzeichneten Freiwilligenkultur beitragen.

Wie sieht nun das ehrenamtliche Engagement älterer Menschen in Österreich aus? Für die Beantwortung dieser Frage wird die SHARE-Studie herangezogen (Hank/Erlinghagen 2008). Diese kommt anhand einer Befragung von über 50-jährigen Österreicherinnen und Österreichern im Jahr 2006 zu dem Resultat, dass sich rund neun Prozent ehrenamtlich betätigen. Dieser Wert liegt unter dem Durchschnitt (10,8) der 14 Länder, in denen die Befragung durchgeführt wurde. Österreich weist damit im Ländervergleich einen geringen Anteil an ehrenamtlich tätigen älteren Menschen aus.

Kommen wir nun zu unseren Befragten zurück. Wie wir bereits aus dem Kapitel zur Einschätzung des gesellschaftlichen Hilfepotenzials Älterer wissen, sind 80 % der Älteren, und zwar sowohl Bildungsaktive als auch Bildungsinaktive, der Meinung, dass ältere Menschen ehrenamtliche Tätigkeit verrichten können. Wie wir aber bereits an den vorhin dargestellten Ergebnissen aus dieser Studie gesehen haben, üben nur 37 % der Bildungsaktiven und nur 28 % der Bildungsinaktiven eine ehrenamtliche Tätigkeit aus. Wird nach zukünftigem ehrenamtlichen Engagement gefragt, dann sagen 38 % der Bildungsaktiven, dass sie sicher einem Ehrenamt nachgehen werden, und 14 %, dass sie das vielleicht tun werden. Bei den Bildungsinaktiven sind es 30 %, die vorhaben, sich in Zukunft ehrenamtlich zu betätigen, und 9 % werden vielleicht eine solche Tätigkeit ausüben. Obwohl also vier Fünftel der Befragten die Einstellung vertreten, ältere Menschen können ehrenamtlich tätig sein, so haben doch nur rund ein Drittel ein tatsächliches Interesse, einer solchen Tätigkeit nachzugehen. Die allgemein positive Einstellung gegenüber ehrenamtlicher Tätigkeit beeinflusst nur beschränkt das faktische persönliche Engagement.

Wie sieht es nun mit jenen aus, die bereits freiwillig tätig sind? Beabsichtigen diese auch in Zukunft einer ehrenamtlichen Tätigkeit nachzugehen? Es zeigt sich, dass 84 % der Bildungsaktiven und 76 % der Bildungsinaktiven vorhaben auch in Zukunft ehrenamtlich zu arbeiten. Jeweils zwölf Prozent der Bildungsaktiven und Bildungsinaktiven, die gegenwärtig keiner freiwilligen Tätigkeit nachgehen, nehmen sich vor, in Zukunft ehrenamtlich tätig zu werden. 20 % der Bildungsaktiven und zehn Prozent der Bildungsinaktiven sagen, dass sie eventuell ehrenamtlich tätig werden. Unsere Daten zeigen hinsichtlich der Fortsetzungsrate ein anderes Ergebnis als die SHARE-Daten. Die hier gefundene Rate liegt etwa im Durchschnitt aller Länder der SHARE-Studie und damit deutlich über jener, die in der SHARE-Studie genannt wird. Allerdings ist dabei zu berücksichtigen, dass unsere Studie auf einer Einmalbefragung beruht und die SHARE-Daten auf einer Wiederholungsbefragung.¹¹

11 In der empirischen Forschung erweisen sich Fragen, die sich auf eine hypothetische Zukunft beziehen, häufig als problematisch (vgl. Schnell/Hill/Esser 1999).

Wir halten dennoch fest: Obwohl sich in der allgemeinen Einstellung zum Ehrenamt im Alter keine Unterschiede zwischen Personen zeigen, die in den letzten zwölf Monaten einen Kurs besucht haben, und solchen, die keinen Kurs besucht haben, so lassen sich doch Unterschiede hinsichtlich der gegenwärtigen und zukünftigen Ausübung nachweisen. Da es sich bei den vorliegenden Daten nicht um Längsschnittdaten handelt, kann leider nicht die Richtung des Zusammenhangs festgestellt werden, also ob die Bildungsteilnahme eher die Ausübung eines Ehrenamtes beeinflusst oder umgekehrt. Was jedoch sehr wohl festgehalten werden kann, ist, dass es einen Zusammenhang gibt.

Geprüft wurde in der Datenanalyse auch der Einfluss von soziodemografischen Merkmalen. Diese Prüfung ergab folgendes Ergebnis: Es üben eher Männer, Jüngere, höher Gebildete und Personen mit einem hohen Einkommen und guter Gesundheit ein Ehrenamt aus. Aber: Auch wenn alle diese Merkmale berücksichtigt werden, bleibt die aktuelle Bildungsbeteiligung als eigenständiger Erklärungsfaktor erhalten. Nimmt man also gegenwärtig an organisiertem Lernen teil, auch bei Personen aus benachteiligten Gruppen wie Einkommensschwächere oder Personen mit Pflichtschulabschluss, so ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass man sich ehrenamtlich engagiert.

Um nun das Gesamtausmaß des bürgerschaftlichen Engagements darzustellen, werden die einzelnen Dimensionen in einem additiven Index zusammengefasst.¹²

Unter den Bildungsaktiven weist rund die Hälfte der Befragten ein stark ausgeprägtes bürgerschaftliches Engagement auf, bei den Bildungsinaktiven ist das bei einem Drittel der Befragten der Fall. Ein geringes Engagement haben 29 % der Befragten, die im letzten Jahr keine Kurse besucht haben, und 21 %, die an Bildungsveranstaltungen teilgenommen haben. Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen der Teilnahme an Bildungsveranstaltungen und der Intensität des bürgerschaftlichen Engagements gibt.

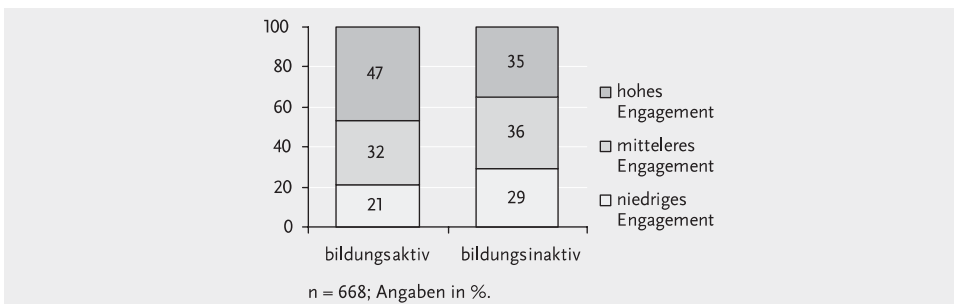


Abb. 18: Bildungsteilnahme und bürgerschaftliches Engagement

¹² Hierzu wird jedes Mal, wenn eine Aktivität ausgeführt wurde bzw. das Vertrauen vorhanden ist, der Wert eins dazugezählt. Wichtig ist hierbei zu beachten, dass die drei Subdimensionen des politischen Engagements mit jeweils 1/3 gewichtet werden, damit diese Dimension nicht überrepräsentiert wird. Somit kann der Index also einen Wert zwischen null und vier annehmen, wobei je höher der Indexwert ist, desto stärker ist das bürgerschaftliche Engagement bei den Personen vertreten. Nach der Indexkonstruktion wurden die Ausprägungen zusammengefasst, und zwar in der Form, dass ein Indexwert bis zum Wert eins eine niedrige, ein Indexwert bis zwei eine mittlere und ein Indexwert höher als zwei ein hohes bürgerschaftliches Engagement bedeutet.

Im nächsten Schritt soll überprüft werden, ob es tatsächlich die Teilnahme an Bildungsveranstaltungen ist, die einen Einfluss auf das bürgerschaftliche Engagement hat, oder andere Merkmale, die indirekt auf dieses wirken.

Es zeigt sich, dass auch unter Konstanzhaltung der Merkmale Geschlecht, Alter, Schulbildung, Erwerbsstatus und Gesundheitszustand der positive Zusammenhang zwischen der Teilnahme an Kursen und dem bürgerschaftlichen Engagement nahezu immer vorhanden bleibt, wobei das Ausmaß des Zusammenhangs doch stark variiert. Ausnahmen bilden Personen mit einem Universitätsabschluss, Personen, die erwerbstätig sind oder angeben, dass es ihnen gesundheitlich weder gut noch schlecht geht. Obwohl Männer, Jüngere, höher Gebildete, Erwerbstätige und Gesundere ein höheres bürgerschaftliches Engagement haben, hat auch die Teilnahme an Bildungsveranstaltungen einen positiven Effekt auf das Engagement im Alter.

Tab. 11: Einfluss der Bildungsteilnahme auf bürgerschaftliches Engagement nach sozialdemografischen Merkmalen

	bildungsaktiv			bildungsinaktiv		
	bürgerschaftl. Engagement			bürgerschaftl. Engagement		
	niedrig	mittel	hoch	niedrig	mittel	hoch
Geschlecht						
weiblich	23	33	44	30	40	30
männlich	19	30	51	[27]	28	45
Alter						
50 – 59	22	30	48	[22]	[35]	43
65 – 69	21	33	46	[22]	42	36
70+	(44)	(25)	(31)	33	40	[27]
Schulbildung						
VHS/HS	36	[28]	36	39	39	[22]
Lehre/BMS	24	33	43	26	40	34
Matura	21	36	43	(35)	(17)	(48)
Akademie/Universität	[12]	28	60	(11)	(33)	(56)
Erwerbsstatus						
erwerbstätig	18	29	53	(24)	(26)	(50)
pensioniert	24	36	40	30	37	33
im Haushalt tätig	(35)	(30)	(35)	(25)	(50)	(25)
Gesundheitszustand						
gut	18	32	50	27	38	35
mittel	25	32	43	[28]	[30]	42
schlecht	(44)	(36)	(20)	(50)	(38)	(12)
	n = 472			n = 196		
Angaben in Zeilenprozent; Zahlen mit [] absolute Fallzahlen in Zelle unter 20 und Randgruppe über 50. Zahlen mit () Randgruppe unter 50.						

Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass die Bildungsbeteiligung einen eigenständigen Effekt auf ehrenamtliche Betätigung hat. Damit wird deutlich, dass einerseits Bildung im Alter die Freiwilligenarbeit in der nachberuflichen Lebensphase stimuliert und andererseits die konzeptuelle Ausrichtung der Altersbildung auf bürgerschaftliches Engagement (Kade 2009) auch empirische Unterstützung erfährt. Zusätzlich verstärkt wird die Engagementbereitschaft, wenn ein positives Altersbild vorhanden ist. Zu diesen Ergebnissen kommt die Studie von Köster und Schramek (2005), die zeigen, dass Personen mit einem positiven Altersbild eher zu gesellschaftlicher Partizipation neigen.

Wird nun wieder der in Kapitel 6.3 erstellte Index zum eingeschätzten gesellschaftlichen Hilfefpotenzial Älterer herangezogen, dann zeigt sich: Je höher das gesellschaftliche Hilfefpotenzial älterer Menschen eingeschätzt wird, desto höher ist auch die Wahrscheinlichkeit, dass ein intensives bürgerschaftliches Engagement gegeben ist. Unter den Bildungsaktiven weisen 58 % jener Personen, die eine positive Einschätzung hinsichtlich des Hilfefpotenzials Älterer abgeben, ein hohes bürgerschaftliches Engagement. Von jenen, die dieses Hilfefpotenzial kritischer einschätzen, sind 18 % ehrenamtlich aktiv. Auch bei den Bildungsinaktiven zeichnet sich ein ähnliches Bild ab. Von ihnen sind 48 % jener, die ein positives Altersbild haben, und 22 % jener, die ein negatives Altersbild haben, stark bürgerschaftlich engagiert. Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass nicht nur kognitives Wissen über das Alter(n) und eigene Erfahrungen mit älteren Menschen die Einstellung zum Alter beeinflussen, sondern auch Erwartungen bezüglich des Alter(n)s (Tews 1991).

10.4 Bildung im Alter und Digital Divide

Die Gegenwartsgesellschaft ist eine digitalisierte Gesellschaft. Computer und Informationstechnologien sind nicht nur wesentliche Kräfte, die die Produktivität der modernen Gesellschaften stimulieren und die Arbeitswelt revolutionieren, sie beeinflussen auch das Leben im Alter. Was bedeutet also die Digitalisierung in alternden Gesellschaften? Ein wesentlicher Aspekt ist die Digital Divide, d. h. es fehlt vielen älteren Menschen das Handwerkszeug und die entsprechende technische Ausstattung für eine adäquate Nutzung der neuen Medien. Sie sind aus dieser digitalen Welt in verschiedener Hinsicht ausgegrenzt. Die Ausgrenzung manifestiert sich dann in dem Gefühl, mit anderen nicht „mithalten“ zu können, und der Erfahrung von Macht- und Chancenungleichheit. Bildung im Alter ist ein Weg zu sozialer Inklusion hinsichtlich dieser neuen Technologien. Ältere Menschen, die sich weiterbilden, werden nicht nur im Bildungsprozess selbst mit den neuen Technologien befasst, sondern nehmen diese in die alltägliche Lebensgestaltung mit. Das kann dadurch der Fall sein, dass sie einen Kurs besuchen, bei dem sie den Umgang mit neuen Medien, wie z. B. Computer, lernen oder dass in dem jeweiligen Kurs mit neuen Medien gearbeitet wird, sodass sie sich damit, wenn auch vielleicht nicht bewusst gewollt, auseinandersetzen. Die Ver-

wendung neuer Technologien in einem moderierten Rahmen trägt auch dazu bei, dass Berührungsängste abgebaut und Selbstvertrauen aufgebaut werden.

Dem konkreten Grund, der zur Nutzung neuer Medien im Alter führt, wird hier nicht nachgegangen. Überprüft wird hier, ob Personen, die Bildungsveranstaltungen besucht haben, auch eher neue Medien zu Hause besitzen.

Kritisch sei an dieser Stelle angemerkt, dass nur nach dem Besitz und nicht nach dem Nutzungsverhalten gefragt wurde. Man kann nämlich durchaus einen Computer im Haus haben, ohne ihn zu nutzen, weil dieses Gerät beispielsweise für die Kinder ist, mit denen die Befragungsperson wohnt. Man kann aber genauso keinen Computer zu Hause haben, aber dennoch wissen, wie er zu bedienen ist. Um zu zeigen, dass der postulierte Zusammenhang zwischen Computerbesitz und Computernutzung doch relevant ist, wird hier auf eine neuere Studie zur Computernutzung Bezug genommen (IFES 2008). Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass zwar nicht jede/-r, aber dennoch viele, die/der einen Computer besitzen, diesen auch nutzen. Zwei Drittel der über 70-Jährigen, die einen Computer zu Hause haben, nutzen diesen auch. Weiters wollte praktisch niemand, der noch keinen Computer hatte, sich einen anschaffen. Als Gründe dafür wurden genannt, dass man das nicht brauche bzw. dafür schon zu alt sei und man sich mit dieser Technologie nicht auskenne bzw. alleine nicht zurechtkommen würde (IFES 2008: 9 f.).

Betrachtet man nun den Zusammenhang zwischen Bildungsteilnahme im Alter und Mediennutzung, zeigt sich ein großer Unterschied zwischen Bildungsaktiven und Bildungsinaktiven. Von den Bildungsaktiven haben 79 % einen Computer mit Internet, von den Bildungsinaktiven nur 53 %. Gar keinen Computer haben unter den Bildungsaktiven nur 15 %, unter den Bildungsinaktiven 39 %. Ein weiteres interessantes Ergebnis und ein Anzeichen für eine stark digitalisierte Welt ist die Tatsache, dass fast alle Computer mit einem Internetanschluss versehen sind.

Um der Frage der medialen Chancenungleichheit weiter nachzugehen, werden nun auch soziodemografische Merkmale in die Analyse miteinbezogen. Auch bei Konstanzhaltung dieser bleiben die Unterschiede hinsichtlich eines Computerbesitzes zwischen Bildungsaktiven und Bildungsinaktiven bestehen. Jedoch zeigen sich weitere Merkmale, die die Ungleichheit hinsichtlich der Mediennutzung bedingen. So besitzen eher Männer, Jüngere, höher Gebildete, Erwerbstätige und Gesunde einen Computer mit Internetanschluss.

Am stärksten zeigt sich die Chancenungleichheit bei den Hochaltrigen; von diesen haben 51 % der Bildungsaktiven und 62 % der Bildungsinaktiven keinen Computer zu Hause. Vergleicht man diese Werte mit jenen der bereits zitierten IFES-Studie (2008), zeigen sich große Unterschiede. Bei dieser Befragung verfügen nur 15 % der über 70-Jährigen über einen Computer zu Hause und nur sechs Prozent über einen Internetanschluss. Wir sehen hier also deutliche Unterschiede zwischen den beiden Studien.

Tab. 12: Einfluss der Bildungsteilnahme auf Computerbesitz nach soziodemografischen Merkmalen

	bildungsaktiv			bildungsinaktiv		
	Computer zu Hause			Computer zu Hause		
	ja, mit Internet	ja, ohne Internet	nein	ja, mit Internet	ja, ohne Internet	nein
Geschlecht						
weiblich	76	[5]	19	47	[9]	44
männlich	84	[7]	[9]	65	[5]	30
Alter						
50 – 59	86	7	7	80	[4]	[16]
65 – 69	76	[5]	19	51	[15]	34
70+	45	[4]	51	35	[3]	62
Schulbildung						
VHS/HS	58	[4]	38	[31]	[6]	63
Lehre/BMS	74	[9]	17	60	[8]	32
Matura	83	[6]	[11]	(65)	(9)	(26)
Akademie/Universität	88	[4]	[8]	(70)	(11)	(19)
Erwerbsstatus						
erwerbstätig	89	[6]	[5]	(82)	(9)	(9)
pensioniert	66	[7]	27	46	[8]	46
im Haushalt tätig	(61)	(9)	(30)	(58)	(0)	(42)
Gesundheitszustand						
gut	83	[5]	12	60	[8]	32
mittel	70	[9]	21	40	[9]	51
schlecht	(60)	(4)	(36)	(44)	(0)	(56)
	n=499			n=200		
Angaben in %; Zahlen mit [] absolute Fallzahlen in Zelle unter 20 und Randgruppe über 50. Zahlen mit () Randgruppe unter 50.						

Diese Unterschiede lassen sich mit der unterschiedlichen Zusammensetzung der Altersgruppen in den beiden Stichproben erklären. In der IFES-Studie befanden sich 500 über 70-Jährige, in unserer Studie 119 Personen. Vor allem gibt es in der IFES-Studie einen sehr hohen Anteil von über 80-Jährigen, welche in dieser Studie kaum vertreten ist. Ein weiterer Faktor, der mit dem Alter in Korrelation steht, der die Unterschiede erklären könnte, ist die Zusammensetzung der Bildungsschichten. In der IFES-Studie haben 39 % der Befragten einen Pflichtschulabschluss, in der vorliegenden Studie nur 27 % der über 70-Jährigen.

10.5 Austausch von erworbenem Wissen

Von der Teilnahme an Bildungsangeboten profitieren nicht nur die Teilnehmer selbst, sondern auch das Umfeld, und zwar in der Form, dass in Kursen erworbenes Wissen weitergegeben wird. Dieser Aspekt wurde in den qualitativen Interviews angesprochen. So sagte die Befragte B1 hinsichtlich der Weitergabe von neu erworbenem Wissen: *„Manche Themen sind ganz einfach so, dass sie einen nachher noch beschäftigen und wo man mit jemanden diskutiert darüber. Oder dass es einem einfällt, wenn es irgendwo ein Gespräch gibt, und dann fließt das ein ins Gespräch, das ist klar.“* Die Befragte B4, die einen Englischkurs besucht, tauscht sich hinsichtlich der Kursinhalte mit den Enkelkindern aus, obwohl diese teilweise schon besser Englisch können als sie. Befragte B6, welche zuerst nur an Yoga-Kursen teilgenommen hat und seit einigen Wochen diese selbst anbietet, meint hierzu: *„Das hat mich schon immer interessiert. Dann bin ich tiefer in die Materie eingedrungen und viele Gedanken, die ich mir immer schon gedacht habe, habe ich dann in den Kursen und in den Büchern gelesen. Das hat mich fasziniert. Deswegen möchte ich das Wissen jetzt an die Menschen weitergeben.“* Aber nicht nur bei privaten Kursen kommt es zum Wissenstransfer. So beschreibt die Befragte B7 die Weitergabe von berufsbezogenen Kursinhalten innerhalb ihrer Firma folgendermaßen: *„Ich schreib ein Protokoll von jedem besuchten Kurs über die wirklich interessanten Sachen und gebe ihnen (den Arbeitskolleginnen/-kollegen) dann das.“* Weiters kann Bildungsteilnahme dazu führen, dass sich der soziale Status innerhalb eines bestimmten Netzwerks, wie beispielsweise unter Arbeitskolleginnen/-kollegen erhöht. So meint der Befragte B5 dazu: *„Ja, ich gebe das Wissen vor allem in der Arbeit weiter. Es kommen immer wieder Leute, die mich bitten, ihnen beim Ausdrucken zu helfen, oder eine Frage beim Computer haben.“* Beide Aspekte können dazu führen, dass es zu einer Erhöhung des Selbstwertgefühls kommt.

Um feststellen zu können, von wie vielen Kursgängerinnen und Kursgängern erworbenes Wissen an andere Personen weitergegeben wird, wurde den Älteren folgende Frage gestellt: *„Wie häufig haben Sie Wissen, das Sie in Kursen erworben haben, an Ihre Familienangehörigen, Freunde weitergegeben?“* Es stellt sich heraus, dass zwei Drittel der Personen ihr neu erworbenes Wissen häufig oder gelegentlich an ihre Familienangehörigen und Freunde weitergeben. 22 % tun dies eher selten und nur bei 12 % findet keinerlei Austausch über das Gelernte im Familien- und Freundeskreis statt.

Die Weitergabe von Kursinhalten ist stark von der Art des besuchten Kurses beeinflusst. So tauschen sich Personen, die ausschließlich berufsbezogene Kurse besuchen, seltener aus. Von diesen geben 54 % an, ihr Wissen „weiterzugeben“. Bei jenen Personen, die sowohl private als auch berufliche Kurse besucht haben, ist der Anteil dagegen mit Abstand am höchsten und liegt bei 72 %.

Die Weitergabe von Wissen ist auch von der Anzahl der besuchten Kurse beeinflusst. Je mehr Kurse besucht werden, desto häufiger kommt es zu Gesprächen über diese Kurse im freundschaftlichen und verwandtschaftlichen Netzwerk. Über die Hälfte der

Personen, die bis zu drei Kurse besucht haben, geben ihr Wissen gelegentlich bis häufig weiter. Von jenen, die vier oder mehr Kurse besucht haben, teilen über drei Viertel ihr Wissen mit Freunden oder der Familie. Je häufiger also die Teilnahme an non-formalem Lernen erfolgt, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit von Wissens-transfers. Abhängig ist die Wissensweitergabe dabei von der Häufigkeit der sozialen Beziehungen in den genannten Netzwerken. Wer täglich Kontakt hat, gibt sein neu erworbenes Wissen zu 48 % häufig und zu 32 % manchmal weiter. Personen, die weniger als monatlich Kontakt haben, tauschen sich zu 25 % nie und zu 30 % selten mit anderen über die Kurse aus. Verwandtschaftliche und freundschaftliche Beziehungen sind somit nicht nur ein Einflussfaktor für Bildungsbeteiligung, d. h. verstärken Bildungsmotivation und Lernen, sie sind auch der Ort, wo über das Lernen gesprochen wird und Wissen und neue Kenntnisse weitergegeben werden. Es kann hier von einer Art gegenseitiger Verstärkung ausgegangen werden. Ältere Menschen werden durch ihr soziales Umfeld ermutigt an Lernprozessen teilzunehmen. Dieses soziale Umfeld wird in der Folge in die Lernprozesse einbezogen, indem in diesen darüber gesprochen wird. Das führt, so die Annahme, zu weiterer Ermutigung und Anregung. Damit können wir einmal mehr an einen relationalen Lernbegriff anschließen. Lernen ist an soziale Beziehungen geknüpft. Diese verstärken Lernprozesse und werden dabei gleichzeitig verändert. Es verändert sich nicht nur der einzelne Lernende, sondern, so die Vermutung, es verändern sich unter bestimmten Bedingungen auch die Personen der unmittelbaren sozialen Umwelt. Diese bestimmten Bedingungen sind etwa häufiger sozialer Kontakt.

Abgesehen von der Kursart, Kursanzahl und der Einbindung in soziale Netzwerke, beeinflussen auch soziodemografische Merkmale die Transferwirkung von non-formalem Lernen. Frauen geben neu erworbenes Wissen häufiger weiter (37 %) als Männer (26 %). Hinsichtlich des Alters zeigt sich eine Differenzierung zwischen den 50- bis 59-Jährigen und älteren Alterskohorten. Bei Jüngeren kommt es häufiger zum Wissenstransfer (35 %) als bei den Älteren (29 %). Beim Bildungsstand zeigen sich keine großen Unterschiede zwischen den verschiedenen Gruppen. Nur bei den Hochschulabsolventinnen/-absolventen profitiert das Umfeld etwas mehr vom Kurswissen. Bei ihnen kommt es bei rund 40 % zu einem häufigen Wissensaustausch, bei den anderen sind es rund 30 %. Bei Erwerbstätigen und bereits Pensionierten zeigen sich keine Unterschiede.

Es zeigt sich jedoch allgemein ein hoher Transfereffekt von non-formalem Lernen; viele tragen das neue Wissen in ihr soziales Umfeld hinein und verbreiten es dort. Dadurch profitieren also nicht nur die Kursgänger/-innen selbst von der Bildungsteilnahme, sondern auch ihre Angehörigen, Freunde und Bekannte. Das Hinaustragen des erworbenen Wissens spiegelt auch eine Form von Nachhaltigkeit wider. Die Kursinhalte bleiben nicht im Kursraum. Man setzt sich auch nach dem Kurs mit ihnen auseinander.

Interessant wäre in zukünftigen Forschungen nachzugehen, ob diese Weitergabe von Wissen aus organisiertem Lernen auch selbst dazu führt, dass das soziale Umfeld

des/-r jeweiligen Kursgängers/Kursgängerin auch zukünftig an non-formaler Bildung teilnimmt. Da, trotz Ungleichheiten, unter allen sozialen Gruppen Kursgänger/-innen sind, könnte das weitreichende positive Folgen haben. Bildungsaktive wären damit Multiplikatoren für Bildung im Alter.

10.6 Bildung und subjektive Lebensqualität im Alter

Welchen Einfluss hat Bildung auf subjektives Wohlbefinden? Und wenn es einen solchen Einfluss gibt, was sind dann mögliche Ursachen dieses Einflusses? In der Lebensqualitätsforschung werden zwei Bedingungen genannt, die von Bildungsprozessen beeinflusst werden, nämlich der Zugang zu befriedigender Erwerbsarbeit und die Verfügung über unterstützende soziale Beziehungen (vgl. Ross/Van Willigen 1997). Bildung ist ein wesentlicher Faktor für selbststimmtes Handeln und erzeugt über diesen „Mechanismus“ Wohlbefinden. Bildungsbeteiligung führt auch zu einer Erweiterung sozialer Netzwerke, was wir weiter oben bereits ausgeführt haben, und hat auf diesem Weg ebenfalls eine positive Wirkung auf die Lebensqualität. Wer über soziale Bindungen verfügt, die das Gefühl von Zugehörigkeit vermitteln, wird eine höhere Lebensqualität aufweisen.

Bevor wir nun Ergebnisse aus der Befragung darstellen, wollen wir uns noch dem Begriff der Lebensqualität selbst zuwenden. Im sozialwissenschaftlichen Kontext wird mit dem Begriff der Lebensqualität ein paradigmatisches Wohlfahrtskonzept verstanden. Der Wohlfahrtsgedanke umfasst neben dem Anspruch auf ein „gutes Leben“ auch die Verpflichtung und Verantwortung des Staates, für die Verwirklichung dieses Ziels die notwendigen Rahmenbedingungen bzw. Fürsorge- und Stützungsinstitutionen bereitzustellen (Marshall 1992).

Welche Dimensionen deckt der Begriff der Lebensqualität ab? Wolfgang Zapf (1984) schreibt dazu: *„Unter Lebensqualität verstehen wir für unsere Zwecke gute Lebensbedingungen, die mit einem positiven subjektiven Wohlbefinden zusammengehen. In einer allgemeineren Definition ist die Lebensqualität von Individuen und Gruppen bestimmt durch die Konstellation (Niveau, Streuung, Korrelation) der einzelnen Lebensbedingungen und der Komponenten des subjektiven Wohlbefindens. Unter Lebensbedingungen verstehen wir die beobachtbaren, 'tangiblen' Lebensverhältnisse: Einkommen, Wohnverhältnisse, Arbeitsbedingungen, Familienbeziehungen und soziale Kontakte, Gesundheit, soziale und politische Beteiligung. Unter subjektivem Wohlbefinden verstehen wir die von den Betroffenen selbst abgegebenen Einschätzungen über spezifische Lebensbedingungen und über das Leben im allgemeinen“* (Zapf 1984: 23).

Diese Definition macht deutlich, dass Lebensqualität und soziale Inklusion eng zusammenhängen. Die nachfolgend dargestellten Befragungsergebnisse beziehen sich auf jenen Teil der Definition, der das subjektive Wohlbefinden als Element der Lebensqualität anspricht. Den Befragten wurden zum subjektiven Wohlbefinden acht Aspekte vorgegeben: Zufriedenheit mit dem täglichen Leben, Zufriedenheit mit den

sozialen Beziehungen zu Verwandten, Freunden und (Ehe-)partner/-inne/n, Gesundheitsempfinden, Wohn- und Einkommenszufriedenheit bzw. Zufriedenheit mit der Freizeitgestaltung.

Die Befragungsergebnisse zeigen insgesamt ein mittleres Maß an Zufriedenheit der Älteren. Hinsichtlich Gesundheitszustand und Einkommen werden vergleichsweise zu den anderen Bereichen niedrigere Zufriedenheitswerte angegeben. Geben bei den anderen Bereichen zumindest jeweils die Hälfte der Befragten an, zufrieden zu sein, so sind es hinsichtlich der Gesundheit nur ein Drittel und beim Einkommen lediglich ein Viertel der Befragten.

Werden die Einzelaspekte in einem Index zusammengefasst, so zeigen sich keine Unterschiede zwischen Bildungsaktiven und Bildungsinaktiven. Die Lebensqualität von Bildungsaktiven ist also nicht höher als von Personen, die im letzten Jahr bildungsaktiv im Sinne der Teilnahme an Bildungsveranstaltungen gewesen sind. Diese Ergebnisse widersprechen den Erwartungen.

Geht man jedoch der Frage nach dem Einfluss der Bildungsteilnahme auf die Lebensqualität nicht über die Frage nach der Kursteilnahme im letzten Jahr nach, sondern über kontinuierliche Bildungsbeteiligung in den letzten zehn Jahren, dann zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen Bildung und Lebensqualität. Unter den Älteren, die in den letzten zehn Jahren jedes Jahr in Kurse gegangen sind weisen 78 % eine gute, unter jenen, die sich gelegentlich weitergebildet haben 73 % und unter jenen, die selten bis nie Kurse besucht weisen nur 63 % eine hohe Lebenszufriedenheit auf. Damit also der Effekt der Bildungsbeteiligung auf die Lebensqualität zum Tragen kommt, bedarf es einer kontinuierlichen Bildungsteilnahme. Je kontinuierlicher in der Vergangenheit organisiert gelernt wurde, desto größer ist die subjektiv empfundene Lebensqualität.

Beeinflusst wird die Lebensqualität vom Bildungsstatus und dem Einkommen. Je mehr Einkommen zur Verfügung steht und je höher der Bildungsstatus ist, desto höher ist die Lebenszufriedenheit. Wenn diese Analyse durch die (private) Bildungsteilnahme der letzten zehn Jahre ergänzt wird, so wird der Einfluss des non-formalen Lernens gerade bei Personengruppen, die aufgrund ihrer strukturellen Verortung benachteiligt sind, sichtbar. Zwar ist auch bei diesen Gruppen der Zusammenhang zwischen Bildungsstatus bzw. Einkommen und Lebensqualität gegeben, jedoch verringert sich dieser. So gibt es unter den Personen mit Pflichtschulabschluss, die sich in den letzten zehn Jahren gar nicht bis selten weitergebildet haben, lediglich 55 %, die mit ihrem Leben zufrieden sind. Aber von jenen Personen mit Pflichtschulabschluss, die in den letzten zehn Jahren jedes Jahr in Kurse gegangen sind, weisen 62 % eine hohe Lebenszufriedenheit auf. Ein ähnliches Bild ergibt sich bezüglich des Einkommens. Personen, die der unteren Einkommensgruppe angehören und regelmäßig Kurse besuchen, sind mit ihrem Leben zufriedener (55 %), als Personen, die sich nicht an Bildung beteiligen (45 %). Bei Personen mit hohem Bildungs- und Einkommensstatus hat die Weiterbildungsbeteiligung praktisch keinen zusätzlich Einfluss mehr auf die

Lebensqualität. Sozial benachteiligte Gruppen profitieren also in dieser Hinsicht von Bildung im Alter mehr als sozial privilegierte Gruppen.

Was bedeutet dieses Ergebnis nun für den Zusammenhang von Lebensqualität und Bildung im Alter? Wer über einen längeren Zeitraum hinweg sich kontinuierlich weiterbildet, hat ein höheres subjektives Wohlbefinden. Besonders ausgeprägt ist dieser Zusammenhang bei bildungs- und einkommensbenachteiligten Gruppen. Weitere Forschungen sind hier notwendig, um diese Befunde zu erhärten und ihre sozialpolitischen Konsequenzen zu klären.

11 Good-Practice-Projekte der Bildung im Alter

In diesem Kapitel soll die Frage guter geragogischer Praxisbeispiele behandelt werden. Die Legitimation und Weiterentwicklung der Seniorenbildung hängt sehr stark von der Qualität bzw. Qualitätssicherung in diesem Bereich ab (Köster/Schramek/Dorn 2008). Die Qualitätsfrage und damit die Frage nach guten Praxisformen stellt sich auch deshalb, weil durch den demografischen Wandel in Zukunft sowohl mehr Teilnehmer/-innen erwartet werden können als auch angenommen wird, dass diese qualitativ höhere Ansprüche an die Seniorenbildung herantragen (Schröder/Gilberg 2005). Erst durch Qualitätssicherung können systematisch Modernisierungsprozesse vorangetrieben werden, die das Altersparadoxon (Backes 1997) aufheben. Die Qualitätssicherung spielt darüber hinaus eine wichtige Rolle bei der Frage der öffentlichen Förderung von Bildungsangeboten für Ältere. Und auch für die marktwirtschaftliche „Überlebensfähigkeit“ von Projekten spielen Qualitätskriterien und deren Einhaltung eine bedeutende Funktion (Köster/Schramek/Dorn 2008).

Aus diesen Gründen wurde bereits 2005 ein Kriterienkatalog entwickelt, anhand dessen man Bildungsangebote, die sich an Seniorinnen und Senioren richten, im Sinne einer Qualitätskontrolle bewerten kann (Kolland 2005). Wichtig bei der Betrachtung dieser Kriterien ist, dass die Bewertung vor allem auf der Meso-Ebene, also der Organisation selbst, liegt. Denn, so die These: Individuen, die lernen, benötigen lernende Organisationen. Das Lernverständnis bezieht sich somit auf eine (optimale) Kontextsteuerung, wobei von einer Selbstbewertung der Bildungseinrichtungen ausgegangen wird. Nur dann, wenn Weiterbildungsorganisationen selbst kontinuierlich lernen, sind sie in der Lage, lebenslanges Lernen der Individuen optimal anregen, fördern und unterstützen zu können. Neben der Meso-Ebene hat selbstverständlich auch die Mikro-Ebene der Teilnehmer/-innen einen wichtigen Stellenwert bei der Erstellung von Bildungsangeboten. Denn nur wenn sich Bildungsanbieter an den Bedürfnissen der Älteren orientieren, können sie sich bedarfsgerecht weiterentwickeln.

Für die Bewertung von Kursen/Projekten als gute Praxis wurden folgende Kriterien herangezogen:

1. *Vorstellungen über gelungenes Lernen (Relevanz):*
Besonders auf den Gegenstand und den Adressaten (ältere Menschen) ausgerichtete (didaktische) Konzepte, die eine Multiperspektivität aufweisen, reflexiv angelegt sind und einen Bezug zur Lebenswelt älterer Menschen herstellen.
2. *Intergenerationelles Angebot:*
Altersübergreifendes Projekt, in dem die Mischung der Altersgruppen inhaltlich, didaktisch aufgegriffen wird.
3. *Gender-Aspekt:*
Berücksichtigung von Gender Aspekten und Frauenförderung; Überprüfung der Lehrpläne, Unterrichtsmittel und Methoden auf die Berücksichtigung der unterschiedlichen Rollen, Erfahrungen und Interessen. In welcher Weise werden die Lebenswelten von Frauen und Männern thematisiert?
4. *Berücksichtigung bildungsferner Schichten:*
Welche Maßnahmen werden gesetzt, um bildungsferne Schichten zu erreichen? Untersucht werden die Kosten der Angebote, die Beteiligungsvoraussetzungen und die Zielgruppenorientierung.
5. *Partizipation bei der Gestaltung:*
Beteiligung älterer Menschen an der Programm- bzw. Projektgestaltung i. S. eines Bottom-up, worunter zu verstehen ist, dass Entscheidungsprozesse nicht von „oben“ ausgehen, sondern von allen Beteiligten getragen werden.
6. *Öffentlichkeit und Verbreitungsgrad des Angebots:*
Wird das Lernergebnis einer größeren Öffentlichkeit sichtbar gemacht? Lernergebnisse sollen von den Lernenden nach außen dargestellt werden, z. B. durch kleine Pressekonferenzen, Präsentationen, Zeitungsartikel usw. Die gewonnenen Erfahrungen, das neue Wissen sollen dokumentiert und weitergegeben worden sein.
7. *Selbst- und fremddefinierte Qualitätsanforderungen:*
Welche Formen der Evaluierung werden eingesetzt? Ist Evaluierung und Qualitätsverbesserung ein Ziel des Projekts?
8. *Forschung und Entwicklung:*
Wie wird das Projekt/der Kurs weiterentwickelt? Dazu gehört die Dokumentation von Erfolgen, die Weiterentwicklung von Materialien, Inhalten und Programmen.
9. *Nachhaltigkeit:*
Ist das Bildungsangebot langfristig angelegt? Geprüft wird die Übertragbarkeit und Stärkung der Selbstlernfähigkeit. Es geht um die Ermöglichung des eigenständigen Weiterlernens.
10. *Bildung als Querschnittskonzept/Netzwerkstruktur:*
Findet Bildung in „fremden“ Arbeitsfeldern, wie z. B. in der Altenhilfe, in der Altenbetreuung statt? Kommt es zu einer Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Anbietern? Kommt es im Projekt/Kurs zu einer übergreifenden Beteiligung mehrerer Funktionsbereiche einer Organisation? Welche Vernetzungen sind vorhanden?

Die untersuchten Projekte werden nach folgendem Schema dargestellt: Zuerst erfolgt eine allgemeine Beschreibung des Projekts, anschließend wird darauf eingegangen, wie das jeweilige Projekt beworben wurde, und danach werden die Ergebnisse der Beobachtung einer besuchten Kurs- bzw. Seminareinheit und die Bewertung des Kurses/Seminars durch die Teilnehmer/-innen zusammengefasst. Abschließend wird das Projekt noch einmal konkret anhand des Kriterienkatalogs analysiert.

11.1 Projekt 1: Familiengeschichten in Wort und Bild – Generationen lernen gemeinsam

Bei dem Projekt „Familiengeschichten in Wort und Bild – Generationen lernen gemeinsam“ handelt es sich um ein Pilotprojekt. Es richtet sich an „alle jungen Menschen, die Lust haben, gemeinsam mit jemand Älteren vorzugsweise aus der eigenen Familie auf eine Zeitreise mit Erfahrungsaustausch zu gehen und dabei mit dem Computer zu arbeiten“ sowie an „alle älteren Menschen, die ihr Wissen um die Familiengeschichte gerne an die Jungen weitergeben möchten und bereit sind, sich in einem begleitenden Prozess auf die Lebenswelt der Jungen einzulassen“. In Form eines Workshops, der aus insgesamt acht Einheiten zu je drei Stunden besteht, erstellen die Teilnehmer/-innen im Team ein Fotobuch. Das Lernsetting ermöglicht einen Wissens- und Erfahrungsaustausch auf mehreren Ebenen. Zunächst entwickeln die Teilnehmer/-innen gemeinsam ihr Projekt, einigen sich über das Thema und konzipieren Inhalt und Gestaltung des Buches anhand von Fotos, Dokumenten und anderen scannbaren Materialien aus dem Familienfundus. Für die Umsetzung kommen diverse technische Geräte zum Einsatz (Computer, Scanner, Digitalkamera). Das Bildbearbeitungsprogramm „GIMP“ und das „MyPhotobook“ (beides Gratis-Software) werden unter fachkundiger Anleitung erlernt und verwendet. Die Teilnehmer/-innen lernen auch, die Programme zu Hause zu installieren und zwischen den einzelnen Workshopeinheiten selbstständig damit zu arbeiten. Um dies zu ermöglichen, wird ihnen ein USB-Stick zur Verfügung gestellt. Schließlich wird das Buch online in Druck gegeben, und am Ende des Workshops haben die Teilnehmer/-innen das Produkt ihrer gemeinsamen Arbeit in Händen.

Das Projekt verfolgt im Wesentlichen zwei Ziele: Kennenlernen der unterschiedlichen Lebenswelten von Jung und Alt und Erleichterung des Zugangs älterer Menschen zu Informations- und Kommunikationstechnologien.

Der besuchte Kurs

Beobachtet wurde eine Workshopeinheit in der Volkshochschule Meidling, die von sechs Personen besucht wurde.

Ausschreibungstext

Das Projekt wird auf mehreren Wegen beworben: auf der Homepage der Volkshochschule Meidling, im Programmheft, über diverse Medien (Zeitung, Radio) sowie mit-

tels eines Flyers. Auf der Vorderseite des Flyers befinden sich ein Foto, über welches die Zielgruppe angesprochen werden soll, der Titel des Workshops, Beginnzeiten und Kursdauer, Kosten sowie der Ort, an dem der Workshop stattfinden wird. Auf der Rückseite wird das Projekt vorgestellt.

Interessierte Personen bekommen durch die Projektbeschreibung einen guten Überblick darüber, was sie in dem Workshop lernen werden und welche Tätigkeiten sie zu erfüllen haben. Zusätzlich können sie daraus allgemeine Informationen ablesen. Auch Informationen zu den Kurskosten und mitzubringenden Voraussetzungen, nämlich dass zumindest eine/-r der Teams EDV-Grundkenntnisse haben muss, werden gegeben.

Beobachtung

Der Kursraum, in dem der Workshop stattfindet, ist mit mehreren PCs ausgestattet. Der Workshop wurde von zwei Trainerinnen/Trainern (Moderation, technisches Training) geleitet. Zu Beginn der Einheit wurde mit allen Teilnehmer/-innen der aktuelle Arbeitsstand besprochen. In der besuchten Einheit war es zum ersten Mal soweit, dass die Teilnehmer/-innen alle nötigen Informationen, Bilder und Daten zusammengetragen und digitalisiert hatten, sodass sie mit der Erarbeitung des Fotobuches beginnen konnten. Die Teilnehmer/-innen stellten ihr Thema nochmals vor und erläuterten, wie sie in den nächsten Schritten vorgehen würden. Nachdem die einzelnen Themen besprochen waren, erkundigte sich der Trainer, ob die Teilnehmer/-innen Fragen zur letzten Einheit hätten bzw. ob ihnen bei der Arbeit zu Hause etwas unklar gewesen war. Als diese Fragen beantwortet waren, öffneten alle Teilnehmer/-innen die verwendeten Programme. Der Kursleiter rief den Teilnehmer/-innen die Funktionen und Möglichkeiten des Programmes „MyPhotobook“ in Erinnerung. Dann wandten sich die Teilnehmer/-innen ihren „Projekten“ zu und bearbeiteten die digitalen Fotos sowie Dokumente und begannen, das Photobuch zu gestalten. Die Teilnehmer/-innen arbeiteten eigenständig und die beiden Trainer/-innen halfen, wenn es notwendig war. Dabei kam es auch immer wieder zu einem Austausch zwischen den Teilnehmer/-innen, die sich gegenseitig ihr Produkt zeigten und technische Fragen austauschten.

Evaluation durch Kursteilnehmer/-innen

Alle Teilnehmer/-innen haben den ausgeteilten Fragebogen ausgefüllt und retourniert. Das Alter reicht von 31 bis 77 Jahren. Die Motive für die Teilnahme an dem Workshop beziehen sich zum Großteil auf den Erwerb neuer Kenntnisse bzw. Training/Verbesserung von Fähigkeiten und Fertigkeiten. Als weitere Motive wurden genannt: etwas über meine Familie erfahren, Vergangenes dokumentieren. Die Zufriedenheit mit dem Workshop ist größtenteils sehr hoch. Vier Teilnehmer/-innen finden den Kurs gut organisiert. Drei Teilnehmer/-innen geben an, dass es gute Unterlagen gibt, eine empfindet das nicht. Fünf Teilnehmer/-innen sind der Meinung, dass viele Anregungen von der Kursleitung gegeben werden, dass viel Wissen vermittelt wird, dass die Themen für ihren Alltag nützlich sind, dass sie sich auch zu Hause mit den

Kursinhalten auseinandersetzen, dass sie persönliche Erfahrungen einbauen können, dass sie sich viel mit anderen Teilnehmer/-innen austauschen und dass es eine gute Stimmung gibt. Ansonsten wird von vier Personen angegeben, dass die Themen gerade für sie als Frau interessant sind und dass sie bei der Kursgestaltung mitentscheiden können. Auf die Frage, welche Fähigkeiten oder Fertigkeiten die Teilnehmer/-innen im Workshop erworben haben, wurde teilweise sehr spezifisch geantwortet. Vier Personen nannten als erlernte Fähigkeit den Umgang mit dem Bildbearbeitungsprogramm „GIMP“ und mit „MyPhotobook“. Von zwei Teilnehmerinnen/Teilnehmern wurde eine andere Dimension angesprochen: zum einen etwas über Zeitläufe, Generationen und Lebenswelten bzw. über die eigene Familie und familiäre Zusammenhänge gelernt zu haben, und zum anderen Anregungen, über Neues nachzudenken, erhalten zu haben.

Bewertung als Good Practice

In diesem Projekt wird die Vorstellung von gelungenem Lernen mit den Teilnehmer/-innen thematisiert. Durch das zugrunde liegende Thema „Wandel der Zeit in der eigenen Familie“ konzentriert sich das Projekt auf die Lebenswelt Älterer. Indem das Projekt auf verschiedene Familiengenerationen ausgerichtet ist, verfolgt es einen Ansatz intergenerationellen Lernens. Geachtet wird auf eine gendersensitive Ansprache, und in den Gruppendiskussionen werden Gender-Aspekte thematisiert. Das Kriterium „bildungsferne Schichten“ wird über die Höhe des Kursbeitrages berücksichtigt. Der Beitrag wird niedrig gehalten, um allen Interessierten eine Teilnahme zu ermöglichen (Kosten für den ersten Workshop 36 Euro). Wie sieht es mit der Partizipation bei der Gestaltung des Kurses aus? Die Teilnehmer/-innen wählen den thematischen Schwerpunkt ihres Buches selbst aus. Während des Workshops können Wünsche eingebracht werden, auf die nach Möglichkeit Rücksicht genommen wird. Das fertige Fotobuch wird am Ende des Workshops in einer offenen Einheit Freunden, Familienmitgliedern und Bekannten präsentiert. Demnach wird auch das Kriterium „Sichtbarmachung von Gelerntem“ erfüllt. Für die nächste Projektphase ist geplant, zum Abschluss eine/-n Vertreter/-in einer Zeitung oder eines Radiosenders einzuladen, die/der über das Projekt berichtet. Evaluation erfolgte extern, indem mit Teilnehmerin/Teilnehmern Interviews geführt wurden, und intern durch die Bewertung der Workshop- bzw. Projektleiter durch einen Fragebogen. Das Projekt befindet sich im Entwicklungsstatus. Die weiteren Projektphasen werden anhand der Evaluierungen und Erfahrungen gestaltet. Nachhaltigkeit ist in diesem Projekt insofern gegeben, als es längerfristig angelegt ist und die Workshops über mehrere Wochen laufen. Die Anleitung in den Workshops geschieht so, dass die eigenständige Weiterarbeit zu Hause gesichert ist. Nach Ablauf der Pilotphase soll das Bildungsangebot in das Regelprogramm der Volkshochschule aufgenommen werden. Nach der ersten Projektphase ist der Aufbau einer Netzwerkstruktur geplant, d. h. etwa Kooperationen mit Volkshochschulen in anderen Bundesländern. Der Workshop „Familiengeschichten in Wort und Bild“ soll auch in anderen Einrichtungen wie z. B. Schulen oder Pensionistenhäusern angeboten werden können.

11.2 Projekt 2: Kunstfrühstücken

Die Workshopreihe „Kunstfrühstücken“ begann im Frühjahr 2006 und wird in Kooperation mit zwei Museen, nämlich dem Essl Museum und dem Museum Stift Klosterneuburg durchgeführt. Von Anfang an stand jeder Termin unter einem bestimmten Motto, welches sich auf die jeweils aktuelle Ausstellung im Essl Museum oder einen Sammlungsbereich im Klosterneuburger Stift bezieht. Das Kunstfrühstücken, welches immer zwischen 10.00 Uhr und 13.00 Uhr stattfindet, lässt sich in drei Phasen unterteilen. Zuerst gibt es einen kulinarischen Teil; bei diesem sind die Tischdekoration und auch das Frühstück selbst auf das jeweilige Motto abgestimmt. Wichtig ist, dass das Frühstück selbst nicht im Museumscafé stattfindet, sondern im Atelier, welches einen lebendigen Ort darstellt, an dem Ideen produktiv-kreativ umgesetzt werden. Das Ziel hierbei ist, dass es durch optische und geschmackliche Reize, musikalische oder literarische Kostproben, insbesondere Elemente der Alltagskultur zum „Türenöffnen“ auf dem Weg in Richtung Kunst kommt. Nach dem kulinarischen Teil folgt die Phase der Wissensvermittlung, in der die jeweilige Ausstellung bzw. Sammlung nähergebracht wird. Aber auch in dieser Phase sind die Teilnehmer/-innen keineswegs passive Akteure. Sie werden aufgefordert, sich aktiv mit dem Thema zu befassen. Das geschieht etwa über dialogische Kunstgespräche. In der Praxisphase können die Teilnehmer/-innen mit diversen künstlerischen Techniken und Ausdrucksformen experimentieren. Im geschützten Rahmen der Gruppe wird immer wieder etwas Neues probiert.

Die Teilnehmer/-innen des Kunstfrühstückens setzen sich aus einem breiten Spektrum von Seniorinnen und Senioren unterschiedlichen Alters zusammen. Neben Stammgästen kommen über Informationsmaterialien oder Mundpropaganda immer wieder neue Gäste dazu, darunter auch jüngere Menschen.

Was ist den in diesem Projekt tätigen Kunstvermittlerinnen wichtig? Sie nennen: Qualitätsvolles Kulturangebot mit Genuss für alle Sinne, Kommunikation mit Gleichgesinnten, Treffen in vertrautem Kreis, Wohlfühlen durch liebevoll vorbereitete Umgebung, Gedankenaustausch, der in die Tiefe geht, aber auch viel gemeinsames Lachen, geschützter Rahmen zum Entdecken von kreativem Potenzial, Impulse zum Weiterdenken und -tun und Blicke hinter die Kulissen der Museen.

Das besuchte Kunstfrühstücken

Das Kunstfrühstücken, welches unter dem Motto „Das bronzene Zeitalter“ stand und im Stift Klosterneuburg ausgerichtet wurde, wurde am 20. Mai zwischen 10.00 Uhr und 13.00 Uhr besucht.

Ausschreibungstext

Das Kunstfrühstücken wird über die Programmhefte bzw. Homepages der beiden Museen beworben. Es gibt auch einen Flyer. Auf der Vorderseite nimmt den meisten Platz ein Teilausschnitt eines mit einem grünen Tischtuch und bunten Blumen ge-

deckten Tisches ein. Rechts neben dem Bild ist in Großbuchstaben „Kunstfrühstücken 09“ geschrieben. Unter dem Bild sticht vor allem die Überschrift „Kunst-Genuss vor und hinter den Kulissen“ heraus und das hervorgehobene Wort „Kunstfrühstücken“ sowie der Verweis auf das diesjährige Motto „Alles Farbe!“. Weiters findet man auf der Vorderseite in Textform den Hinweis darauf, dass das Angebot monatlich und an zwei unterschiedlichen Kursorten stattfindet. Auf der Rückseite gibt es einen Verweis auf die Kosten (18 Euro, wobei es bei der Buchung von sechs Terminen zu einer Ermäßigung kommt und für jedes „Kunstfrühstücken“ nur 15 Euro bezahlt werden müssen). Telefonnummer, E-Mail-Adresse und konkrete Kontaktpersonen lassen sich ebenfalls aus dem Flyer entnehmen sowie die Adressen und Homepages der beiden Kursorte.

Beobachtung

An dem Kunstfrühstück nahmen vierzehn Personen teil, unter ihnen zwei Männer. Am Beginn stellten sich die Kunstvermittlerinnen vor und gaben eine kurze Einführung in das Thema. Sie verwiesen auf ein Musikstück von Händel, welches beim Frühstück zu hören sein würde, und lasen den Text zuerst auf Englisch vor und übersetzten ihn anschließend ins Deutsche. Danach wurden alle ins Atelier geführt, wo das Frühstück stattfinden sollte. Der Frühstückstisch war mit einem farblich zum Thema passenden Papier gedeckt und abgestimmt auf die Jahreszeit mit Holunderblüten geschmückt. In der Mitte standen Krüge mit Holundersaft und zwei Erdbeertorten. Danach wurden Kartoffeln mit grüner Sauce „serviert“. Dabei wurde erläutert, welche Kräuter in dieser enthalten waren. Die Kunstvermittlerinnen setzten sich ebenfalls an den Tisch und alle begannen zu frühstücken. Währenddessen gab es einen regen Austausch zwischen Teilnehmerinnen und Teilnehmern, aber auch zwischen diesen und den Kunstvermittlerinnen. Danach wurde Kaffee zur Torte angeboten und ein Verweis auf eine baldige Ausstellung gemacht. Nach diesem Teil des Kunstfrühstückens, welcher rund eine Stunde dauerte, wurden die Teilnehmer/-innen in einen Museumsraum mit Bronzestatuetten aus der Renaissancezeit geführt. Es gab einen kurzen Vortrag zu den Ausstellungsstücken und zum Bronzeguss. Nachdem die Teilnehmer/-innen Eindrücke der Ausstellung gesammelt hatten, wurden diese gemeinsam in der Gruppe besprochen. Danach begann die Praxisphase, in der jede/-r Teilnehmer/-in mit Ton arbeiten konnte. Hier wurden sie ermutigt, das Material nur mit den Händen zu erkunden, und gefragt, ob sie beim Formen des Tons mit den Händen eine Veränderung des Materials wahrnehmen. Danach sollten sie immer noch, ohne zu schauen und ohne nachzudenken, ihren Händen „freien Lauf“ lassen. Nach einiger Zeit sollten sie ihre Augen öffnen, überlegen, was ihr Tongebilde darstellen könnte, es weiterformen und einen passenden Titel überlegen. Auch hier haben sich die Teilnehmer/-innen ausgetauscht, indem sie die Werke betrachtet, verglichen und auch kommentiert haben. Nachdem das Kunstfrühstücken beendet war, konnte jede/-r ihr/sein Kunstwerk mitnehmen.

Evaluation durch Kursteilnehmer/-innen

Die Auswertung der Teilnehmer/-innenbefragung zeigt, dass das Altersspektrum des Kunstfrühstückens zwischen 30 und 80 Jahren liegt, wobei die Hälfte (7) der Teilneh-

mer/-innen zwischen 60 und 69 Jahren alt sind. Nur zwei Personen sind älter. Hinsichtlich des Bildungsabschlusses lässt sich feststellen, dass rund die Hälfte der Teilnehmer/-innen einen mittleren Schulabschluss aufweist und die andere Hälfte eine Matura hat. Nur eine Person hat als höchste abgeschlossene Schulbildung einen Universitätsabschluss. Bei der Frage, seit wann dieses Angebot in Anspruch genommen wird, sagen drei Personen seit 2006, zwei seit 2007, sechs seit 2008 und drei seit 2009. Das Teilnahmemotiv, welches nahezu alle (12) angeben, ist der Erwerb neuer Kenntnisse, danach folgen die Gründe das Nachholen von Versäumtem (5), das Tun von etwas Sinnvollem, das Kennenlernen von neuen Menschen (jeweils 4) und die Verbesserung der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten (3). Die Bewertung des Kunstfrühstückens durch die Teilnehmer/-innen fällt sehr positiv aus, wobei jeweils ein Drittel angibt, dass die Punkte „Mitentscheidung bei der Kursgestaltung“, „Auseinandersetzung mit den vermittelten Inhalten zu Hause“ und „Alltagsnützlichkeit“ eher nicht zutreffen. Diese Punkte wurden vorwiegend von den jüngeren Teilnehmerinnen und Teilnehmern als nicht erfüllt angegeben.

Bewertung als Good Practice

Das Lernen ist so gestaltet, dass Raum für persönliche Erfahrungen und Erinnerungen der Teilnehmer/-innen geschaffen wird. Dabei wird versucht, diese über Sinneseindrücke wie Geruch, Geschmack und Gehör zu wecken. Die Lernumgebung wird vorbereitet und strukturiert, wodurch eine geschützte Atmosphäre entsteht. Abgesehen davon wird den Teilnehmerinnen/Teilnehmern Zeit für Kommunikation gegeben und versucht, auf individuelle Fähigkeiten und Möglichkeiten einzugehen, wobei das Durchsetzen von Gruppenregeln bzw. die Anleitung zu Teamarbeit nicht vernachlässigt werden. Vom Konzept her ist das Kunstfrühstück zwar nicht als intergenerationselles Angebot geplant, tatsächlich nehmen an diesem Projekt aber Personen aus verschiedenen Generationen teil. Abgesehen davon werden passend zu den jeweiligen Themen Gäste eingeladen, die teilweise auch jung sind. Zu solchen Gästen gehören beispielsweise Gärtnergesellinnen/-gesellen, Restauratorinnen/Restauratoren, Ausstellungskuratorinnen/-kuratoren oder junge Novizen. Der Gender-Aspekt fließt vereinzelt in das Kunstfrühstück mit ein, wenn beispielsweise Kunstwerke des Essl Museums, die sich kritisch mit Geschlechterfragen auseinandersetzen, durchgenommen werden oder wenn anhand konkreter Persönlichkeiten die Lebenswelt der Nonnen im Stift besprochen wird. In diesem Projekt werden insofern bildungsferne Schichten berücksichtigt, als eine allgemein verständliche Sprache gesprochen wird und dadurch Personen teilnehmen, die sich sonst wenig mit Kunst befassen. Die Teilnehmer/-innen haben auch die Möglichkeit der Mitgestaltung. Ein Stammgast dokumentiert seit einem Jahr fotografisch seine Eindrücke des Kunstfrühstückens und hat anlässlich einer Fotoausstellung Tipps zum Digitalfotografieren vermittelt. Ein anderer Gast hat anlässlich des Themas „Engel“ sein Wissen vorgetragen. Obwohl jedes Kunstfrühstück vorstrukturiert ist, lässt es Raum für die persönliche Entfaltung bzw. für den Austausch zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Die Darstellung des Gelernten gegenüber einer Öffentlichkeit liegt nicht im Konzept des Kunstfrüh-

stückens. Evaluierung gab es noch keine im Rahmen des Kunstfrühstückens, jedoch gab es immer wieder Feedback-Abschlussrunden. Dadurch, dass sich die Themen des Kunstfrühstückens nie wiederholen und sich immer auf die aktuellen Ausstellungen beziehen, kommt es zu einer fortwährenden Weiterentwicklung der Inhalte bzw. des Programms. Nachhaltigkeit ist in diesem Programm insofern gegeben, dass es schon seit vier Jahren durchgeführt wird und viele Teilnehmer/-innen seit mehreren Jahren regelmäßig teilnehmen. Interessierte werden durch die Ermäßigung beim Ticketkauf dazu motiviert, mehr als sechs Termine im Jahr zu buchen. Die wichtigste Kooperation ist jene zwischen den beiden Trägerorganisationen, dem Stift Klosterneuburg und dem Essl Museum. Weitere Kooperationspartner sind die Lutherische Stadtkirche A.B. und das Kuratorium Wiener Pensionistenhäuser.

11.3 Projekt 3: L³ – Lebensbegleitend Lustvoll Lernen nach Montessori

Ziel des Projektes L³ ist es, Seniorinnen und Senioren möglichst lang lustvolles Lernen zu ermöglichen, wodurch sie ihre Eigenaktivität und Selbstständigkeit bis ins hohe Alter erhalten bzw. wiedergewinnen. Der Ansatzpunkt des Projektes liegt in der Idee, die Montessori-Pädagogik auf die Geragogik zu übertragen. Dieser Ansatz wird sowohl nach wissenschaftlichen als auch nach praxisorientierten Standards verfolgt. Die „Freie Lernphase“, die im Schulbereich seit vielen Jahren praktiziert wird und ein 4-Phasen-Modell ist, wurde auf die Bedürfnisse von Seniorinnen und Senioren mit unterschiedlichen Fähigkeiten abgestimmt und modifiziert. Das Ergebnis der Bestrebungen stellt die „Freie Lernphase mit geragogischen Materialien nach Montessori“ dar, bei dem es sich um ein 6-Phasen-Modell mit den Komponenten Einstimmung und Aktivierung (1), freie Wahl der Arbeit (2), Durchführung der selbst gewählten Arbeit (3), Stillephase (4), Reflexionsphase (5) und Seelenstärkung und Ausklang (6) handelt.

Durch das Praktizieren dieser Phasen kommt es zu selbstgesteuertem Lernen in einem vorgegebenen Rahmen, welcher Sicherheit vermittelt. Ein weiterer wichtiger Aspekt der Freien Lernphase mit geragogischen Materialien stellt die Gestaltung der Lernumgebung durch die Teilnehmer/-innen dar. Um die Freie Lernphase umsetzen zu können, wurden eine Reihe von didaktischen Lernmaterialien nach den Prinzipien von Maria Montessori entwickelt, die den Anforderungen der Geragogik entsprechen. Die Merkmale von Montessori-Materialien – Isolation eines Merkmals, Begrenzung der Qualität, immanente Fehlerkontrolle, Ästhetik und Aktivität – werden mit den Kriterien Stabilität der Grundplatten, klare Strukturen, große Schriften bei den Auftragskarten und unterschiedlichen Zusatzmaterialien ergänzt. Dadurch können auch Personen mit physischen Einschränkungen die Materialien verwenden.

Neben der Entwicklung werden die Materialien auch erprobt, evaluiert und in der Folge überarbeitet. Sowohl das Konzept als auch die Lernmaterialien werden von Experten

überprüft. Weiters wurde für die Zielgruppe der Auszubildenden ein Katalog hergestellt. In diesem Katalog sind der theoretische Hintergrund und das didaktische Konzept der Materialien dargestellt sowie alle Materialsysteme aufgelistet. Für jedes der 18 Materialsysteme gibt es eine Fotocollage, die Herstellungsanleitung, die Handhabung, die geragogischen Aspekte sowie fertige Kopiervorlagen.

Der besuchte Kurs

Besucht wurde eine Trainingseinheit in einem Geriatrischen Tageszentrum. Die Einheit dauerte 90 Minuten und es nahmen sieben Personen an diesem Training teil, wobei es unter ihnen einen Mann gab.

Ausschreibungstext

Die Analyse eines Ausschreibungstextes war nicht möglich, weil die Personen direkt von der Lernbegleiterin in den jeweiligen Institutionen angesprochen wurden.

Beobachtung

In dem Raum, in dem die „Freie Lernphase für Seniorinnen und Senioren“ stattfand, befand sich in der Mitte ein ovaler Tisch, um den herum Stühle aufgestellt waren. In der Mitte des Tisches lag eine Kiste mit unterschiedlichen Bällen. Es gab ein Flipchart, auf dem die sechs Lernphasen aufgeschrieben waren, und eine Art Poster in Form einer Blume, von dem die „Regeln“ der Durchführungsphase abzulesen waren.

In der ersten Phase, der „Einstimmung und Aktivierung“, wurde zuerst ein Zitat von Maria Theresia zum Lächeln vorgelesen. Danach wurden alle aufgefordert, sich einen Ball zu nehmen und die Beschaffenheit zu fühlen und auszutesten, was mit dem Ball alles gemacht werden kann. Danach wurden die Bälle der Reihe nach ausgetauscht, sodass jede/-r die unterschiedlich beschaffenen Bälle abtasten konnte. Daran anschließend wurden Kunstlederunterlagen mit Ziffern verteilt. Die Teilnehmer/-innen wurden aufgefordert, sich eine Zahl auszusuchen und zu versuchen, den Ball auf die jeweilige Unterlage zu rollen. Danach wurden alle Zahlen, auf denen sich Bälle befanden, in der Gruppe gemeinsam und laut zusammengezählt.

In der zweiten Phase, der „Freien Wahl der Arbeit“, wurden die Seniorinnen und Senioren gebeten, die in einem offenen Regal befindlichen Materialien selbstständig durchzuschauen und sich für ein Material zu entscheiden und zu überlegen, ob sie dieses alleine, zu zweit oder in einer Gruppe bearbeiten wollten. Die Lernbegleiterin wies darauf hin, dass sie für Fragen zur Verfügung stehe. Nach dieser Aufforderung standen einige sofort auf und suchten sich eine bestimmte Materialschachtel heraus, andere nahmen wahllos irgendeine und wieder andere warteten, bis eine andere Teilnehmerin ihnen das Material brachte. Von den sieben Personen arbeiteten sechs in 2er-Gruppen und eine Dame, die erst das zweite Mal dabei war, arbeitete teilweise mit Hilfe der Lernbegleiterin alleine. In dieser Phase wurde beobachtet, dass die Teilnehmer/-innen sehr konzentriert die Materialien bearbeiteten, dass es zu Vorgängen des

Schauens, Lesens, Überlegens, Greifens und Handelns kam. Bei vielen kam es auch, wenn sie durch die Fehlerkontrolle erkannten, dass sie keine oder wenig Fehler gemacht hatten, zu offensichtlicher Freude. Eine Teilnehmerin stellte der Lernbegleiterin auch Wissensfragen.

Danach wurde die Stillephase praktiziert, in der es Musik gab und die Teilnehmer/-innen aufgefordert wurden, nicht mehr zu sprechen. Obwohl es ihnen anfangs offensichtlich schwer fiel, weil sie durch die Durchführungsphase aufgeweckter waren, kehrte letzten Endes doch Ruhe ein.

Im Anschluss an diese Phase kam es zur Reflexion der Teilnehmer/-innen, in der sie berichteten, wie es ihnen beim Bearbeiten der Materialien ergangen ist.

In der letzten Phase, der Seelenstärkung, wurden Bilder mit Menschen, die lächeln, auf dem Tisch aufgelegt und ein dazu passender Text vorgelesen.

Evaluation durch Kursteilnehmer/-innen

Die Auswertung der Teilnehmer/-innenfragebögen ergab, dass die Seniorinnen und Senioren zwischen 60 und 90 Jahren alt waren, zwei Personen einen Pflichtschulabschluss, drei einen mittleren Abschluss und zwei Personen einen höheren Schulabschluss hatten. Die Motive für die Teilnahme sind sehr heterogen. Zwar nennen rund die Hälfte (4) das Trainieren der geistigen Fähigkeiten, aber danach folgen noch der Erwerb neuer Kenntnisse (3) und etwas Sinnvolles zu tun (3). Jeweils zwei Teilnehmer/-innen nannten außerdem die Verbesserung der Fähigkeiten und Fertigkeiten, das Nachholen von Versäumtem und das Kennenlernen neuer Menschen als Gründe für die Teilnahme. Die Teilnahmezufriedenheit konnte insgesamt als hoch eingeschätzt werden.

Bewertung als Good Practice

Im Projekt L³ gibt es eine konkrete Auffassung davon, wie im Alter – auch bei eventueller Einschränkung auf physischer Ebene – gelernt werden kann und soll, nämlich selbstbestimmt und mit Freude. Das Ziel liegt im Erhalt bzw. in der Wiedererlangung von Selbstständigkeit. Nicht integriert sind in das Projekt intergenerationelle Aspekte. Der Gender-Aspekt wird insofern berücksichtigt, als die Unterlagen für die Lernbegleiter/-innen und Teilnehmer/-innen gendersensitiv sind. Es wird versucht, gezielt Männer zur Teilnahme zu motivieren. Rund ein Fünftel der Teilnehmenden sind Männer. Bildungsferne Schichten werden berücksichtigt, weil vor allem Personen, die in ihrer Gesundheit und dadurch in ihrer Mobilität eingeschränkt sind, eine Zielgruppe von L³ darstellen. Dadurch, dass viele der Gruppen in Geriatrischen Tageszentren oder Pflegeheimen stattfinden, entspricht das Angebot einer aufsuchenden Bildungsarbeit. Das Konzept der „Freien Lernphase für Seniorinnen und Senioren“ ist grundlegend auf selbstbestimmtes und damit auch partizipatives Lernen ausgerichtet. Die meiste Zeit einer Einheit wird auf die Phase der Durchführung der selbst gewählten Arbeit verwendet. Eine öffentliche Präsentation des Gelernten ist nicht vorgesehen.

Das entspricht nicht dem Lernverständnis der Projektleiterinnen. Die Teilnehmer/-innen haben in der Reflexionsphase die Möglichkeit, innerhalb der Gruppe über die Erfahrungen und Gefühle, die sie in der jeweiligen Einheit erlebt haben, zu sprechen. Die Konzeption der „Freien Lernphase für Seniorinnen und Senioren“ entstand entlang der theoretischen Überlegungen und wissenschaftlichen Studien zur Montessori-Pädagogik und Geragogik. Die Materialien werden von Experten überprüft. Qualitätssicherung wird dadurch gewährleistet, dass für die aus unterschiedlichen Institutionen kommenden Lernbegleiter/-innen vor der praktischen Umsetzung des Konzepts drei Starthilfe-Veranstaltungen organisiert werden. Die Qualität des Projekts wird über Evaluationsbögen, die von den Teilnehmer/-innen ausgefüllt werden, gesichert. L³ befindet sich seit Beginn in einem fortlaufenden Entwicklungsprozess. Als schwierig erweist es sich, die Nachhaltigkeit in einem innovativen Projekt zu prüfen. Dadurch, dass L³ institutionell eingebettet ist und von Seiten der Projektleitung Nachhaltigkeit durch das Angebot von Folgeausbildungen gewährleistet wird, sind Anzeichen für Nachhaltigkeit erkennbar. Im Projekt wird mit anderen Einrichtungen der Altenhilfe und der Bildung kooperiert.

11.4 Projekt 4: LebensSpuren

2005 wurde vom Österreichischen Bibliothekswerk das Projekt LebensSpuren initiiert, wodurch die Bibliotheken stärker in den Mittelpunkt integrativer Kulturarbeit gerückt werden sollen. Das soll geschehen, indem Bibliotheken „Begegnungen initiieren, gemeinsame Gespräche eröffnen und wechselseitige Lernprozesse anstoßen“. Ein Projektziel besteht in der Verknüpfung von Personen und Institutionen zu Netzwerken. An diesem Projekt beteiligen sich Institutionen und Personen aus unterschiedlichen Kultur-, Kunst-, Wissenschafts- und Sozial-Bereichen.

Als Ausgangspunkt für dieses Projekt dienen die über eine Million Menschen, die regelmäßig Bibliotheken nutzen, die 9.000 Bibliothekarinnen und Bibliothekare in mehr als 2.000 Bibliotheken, welche ein großes Netzwerk darstellen, das große multimediale Angebot und die vielfältige Veranstaltungskultur.

Das langfristige Ziel von LebensSpuren lautet: „Das Thema ‚Alter/Altern‘ mit all seinen Begleiterscheinungen und Folgewirkungen in das Bewusstsein aller Bevölkerungsschichten und Altersgruppen zu bringen und neue Bilder und Konzepte für den aktiven und kreativen Umgang mit diesem Thema zu finden.“ Die öffentlichen Bibliotheken sind Räume der Information, des Lernens und der Begegnung. Um das zu erreichen, sollten die Bibliotheken Angebote in den folgenden Bereichen anbieten:

- Information und Beratung: Es sollen vermehrt fachspezifische Medienangebote zur Verfügung gestellt werden, wie beispielsweise Ratgeberliteratur zu den Themen Körper und Geist, Informationen zur Altersvorsorge, Betreuung und Pflege.
- Lernen und Bildung: Durch die Kooperation mit Personen aus der Erwachsenenbildung sollen Bibliotheken zum einen verstärkt Lernangebote für Ältere anbieten

und zum anderen Informationen zu seniorenspezifischen Lernangeboten verbreiten.

- Begegnung und Kommunikation: Es sollen für Jung und Alt gemeinsame Begegnungs- und Lernumgebungen geschaffen werden, welche einen Erfahrungsaustausch in Gang setzen.
- Aktivierung und Motivation: Projekte und Projektideen, welche den Fokus auf Generationsbegegnungen legen, sollen dokumentiert werden.

Konkrete Maßnahmen, welche zur Zielerreichung führen sollen, stellen Multiplikatorenseminare dar. Es handelt sich dabei um Informationsveranstaltungen und Workshops, welche Projektimpulse geben sollen und zu einem Auf- und Ausbau des Netzwerkes der Zielgruppen dienen. Eine weitere Maßnahme sind die LebensSpuren-Impulspakete. Sie beinhalten Skripten, Projektanleitungen, Materialien, Broschüren und Buchlisten. Diese Pakete dienen als Impulsgeber für generationsübergreifende Veranstaltungen, Vermittler für die Bedeutung des lebenslangen Lernens und Anleiter für Umsetzungsschritte zur Entstehung eines Projektes. Verfasst werden Beiträge in diversen Fachzeitschriften. Dazu gehören etwa „bn.bibliotheksnachrichten“, in denen Rezensionen und Informationen zum Thema Alter zu finden sind. Ein weiteres wichtiges Element zur Umsetzung stellt die Homepage des Projektes dar, welche die Funktion der Institutionsvernetzung und Kommunikationsplattform innehat. Abgesehen davon findet man auf ihr Bildergalerien, Buchtipps, Video- und Audiodateien, Skripten und Buchlisten. Durch all diese Maßnahmen kommt es zu Rückkopplungseffekten, denn das was vom Projektteam entwickelt wird, erfährt in den Bibliotheken umgehend Adaptierung, Veränderung, Erweiterung. Das hat dann wiederum einen Einfluss auf die Projektbeschreibungen und Materialien von LebensSpuren. Dadurch kommt es bei diesem Projekt zu einer fortlaufenden prozesshaften Weiterentwicklung. Über ein begleitendes EU-Projekt („Roots and Wings“) kommt es auch zu internationaler Netzwerkbildung.

Das besuchte Projekt

Besucht wurde ein Vorlesenachmittag in einer Bibliothek. Die Vorlesenachmittage entstanden durch das Projekt LebensSpuren und finden seit Anfang 2009 einmal im Monat statt. Beteiligt sind an diesem Projekt rund zehn Seniorinnen und Senioren zwischen 50 und 65 Jahren, wobei sich die Männer in der Mehrzahl befinden. Das Ziel des Projektes ist es, die Generationen einander näherzubringen, d. h. es wird Kindern vorgelesen. Beworben wird das Projekt über E-Mails an die Bibliotheksbenutzer/-innen, auf den Homepages der Schule und des Kindergartens. Einige der Seniorinnen/Senioren bringen zur Vorlesestunde eigene Bücher mit, andere lassen sich welche von der Bibliothekarin geben. Vorlesen bedeutet dabei nicht, eine Stunde stillzusitzen, denn die Kinder müssen ausagieren können, was sie hören. Sie wollen mit den älteren Menschen sprechen, denen sie an diesen Vorlesenachmittagen begegnen.

Die Beobachtung des Vorlesenachmittags zeigte, dass sowohl die Kinder als auch der Vorleser Freude hatten. Sie begrüßten sich anfangs sehr freundschaftlich, saßen ge-

meinsam am Boden der Kinderecke und wählten gemeinsam ein Buch aus. Die Kinder hörten während des Vorlesens interessiert zu. Ein Junge las selbst nach Aufforderung des älteren Herrn kurze Passagen vor. Obwohl nach rund 20 Minuten die Konzentrationsfähigkeit einiger Kinder nachzulassen schien, ließ sich der Vorleser nicht beirren und las auch der verkleinerten Gruppe von Kindern vor. Einige derer, die kurzzeitig unaufmerksam waren, konnte er durch Fragen zu der vorgelesenen Geschichte oder den Bildern aus dem Buch wieder dazu gewinnen zuzuhören. Auffällig war auch, dass die Kinder den Körperkontakt zu dem Vorleser suchten. Sie setzten sich dicht neben ihn und teilweise auch auf seinen Schoß.

Nachdem das Vorlesen beendet war und die Kinder gegangen waren, wurde kurz nachgefragt, was die Motivation für die Beteiligung an diesem Projekt war. Auf die Frage wurde geantwortet, dass er Kinder sehr gerne hat und Kindern auch gerne vorliest. Früher hatte er auch seinen eigenen Kindern vorgelesen. Er war sehr dankbar dafür, dass er sich im Rahmen dieses Projektes beteiligen durfte.

Bewertung als Good Practice

Das Projekt LebensSpuren hat das Ziel, durch das gemeinsame Lernen/Tun verschiedener Generationen das Generationenverständnis zu verbessern. Es gibt also in diesem Projekt eine deutliche intergenerationelle Orientierung. LebensSpuren-Unterlagen werden sprachlich auf ihre Gendersensibilität hin geprüft. Außerdem gibt es Themenschwerpunkte, die sich beispielsweise mit dem Bild der älteren Frau beschäftigen. Angebote innerhalb des Projektes LebensSpuren erreichen die bildungsfernen Personen gut, weil die Hemmschwelle, in eine Bibliothek zu gehen, geringer ist als in einen Kurs zu gehen. Das Projekt LebensSpuren weist einen hohen Grad an Partizipation auf, weil sich jede/-r einbringen kann. Seniorinnen und Senioren wird dadurch nicht nur die Rolle der Konsumentinnen/Konsumenten, sondern auch der Anbieter/-innen ermöglicht. Das Projekt erfährt durch seinen starken Netzwerkcharakter viel öffentliche Aufmerksamkeit. Bisher gab es keine systematische Evaluation, jedoch gibt es Rückmeldungen über den E-Mail-Verteiler und über die Fachstellen, die an dem Projekt beteiligt sind. Das Projekt befindet sich durch die ständigen nationalen und internationalen Impulse in einem fortwährenden Entwicklungsprozess. Von der Projektleitung wird dieser dadurch angestrebt, dass ständig neue Bildungsangebote für Seniorinnen und Senioren gesucht werden. Das Projekt gibt es seit 2005, wodurch seine Nachhaltigkeit nachweisbar ist. Zu Nachhaltigkeit kommt es auch durch die Homepage des Projektes, auf der man viele Informationen abrufen kann. Auch der LebensSpuren-Koffer, den man vom Bibliothekswerk gegen eine kleine Gebühr zugeschickt bekommt, bewirkt durch die Projektdokumentationen und Projektimpulse Nachhaltigkeit. LebensSpuren ist schließlich als Vernetzungsplattform konzipiert.

11.5 Projekt 5: LIMA – Lebensqualität im Alter

Das Projekt LIMA, Lebensqualität im Alter, ist ein niederschwelliges Bildungsangebot, das sich an Personen ab 55 Jahren richtet. Es handelt sich um ein Trainingsprogramm, das mehrere Bereiche umfasst und miteinander vereint: Gedächtnistraining, Bewegungstraining, Kompetenztraining sowie Sinn- und Lebensfragen. Das Grundkonzept von LIMA basiert auf dem Projekt „Selbstständig im Alter“, welches an der Universität Erlangen entwickelt worden ist. Mit dem Trainingsprogramm wird das Ziel verfolgt, die Selbstständigkeit und Selbstbestimmung von Seniorinnen und Senioren länger zu erhalten und dadurch ihre Lebensqualität zu erhöhen.

LIMA-Trainingsgruppen gibt es in pfarrlichen Bildungswerken, Seniorenclubs, Altenheimen, Tageszentren, Arztpraxen, Projektgruppen oder privaten Gruppen etc. und finden meistens in 10er-Blöcken entweder wöchentlich oder 14-tägig statt.

Die Ausbildung zum/zur LIMA-Trainer/-in dauert vier Monate und erfolgt durch die Absolvierung eines Lehrganges, der aus sechs Modulen besteht. Es sind dabei insgesamt zwölf Trainingstage und die praktische Arbeit in einer Gruppe zu absolvieren sowie eine Hausarbeit zu verfassen. Die Trainer/-innen werden vom Katholischen Bildungswerk in der Diözese vernetzt.

Die besuchte LIMA-Gruppe

Beobachtet wurde eine LIMA-Gruppe in einer Pfarrgemeinde. Es waren 16 Teilnehmer/-innen anwesend, darunter ein Mann.

Ausschreibungstext

LIMA wird auf unterschiedliche Arten beworben: über die Homepage des Katholischen Bildungswerkes, die Zeitung „Bildungswerkzeug“, in der alle Trainings- und Schnupperstunden im Einzugsbereich der Diözese angeführt sind, und die Trainer/-innen selbst. Es gibt zwar unterschiedliche Flyer für LIMA, jedoch sind sie von ihrer Grundstruktur her gleich aufgebaut. Die Zielgruppe wird über ein Foto angesprochen. Es werden Informationen wie Titel des Bildungsangebotes, der Ort, an dem die Trainings- oder Schnupperstunde stattfindet, der Name des/-r Trainer/-in mit Telefonnummer genannt, die Website des Katholischen Bildungswerkes und Kontaktdaten für Informationen und die Anmeldung. Weiters erhält man Informationen dazu, was LIMA überhaupt bedeutet, aus welchen Trainingskomponenten es besteht und welche Erfolge mit dem Training verbunden sind. Keine Informationen gibt es zu den Kursgebühren und Veranstaltungsorten. Diese kann man jedoch der Homepage entnehmen.

Beobachtung

In dem Raum, in dem die Trainingseinheit stattfand, waren Tische und Stühle in einer „O“-Form aufgestellt. An den Wänden waren diverse Plakate zu sehen, die das Ergebnis von bereits vergangenen Trainingsstunden zeigten.

Zu Beginn wurde der Ablauf der Trainingsstunde erläutert. Das eigentliche Programm startete mit einem Tanz, zu dem sich alle Teilnehmer/-innen in einem Kreis aufstellten. In einfachen Schrittfolgen wurde erst im Kreis getanzt, dann mit einem/-r Partner/-in, der/die nach jeder Schrittkombination gewechselt wurde. Danach wurden Stühle in einem Kreis aufgestellt, auf denen alle Platz nahmen. Es wurden Koordinationsübungen mit Armen und Beinen im Sitzen durchgeführt. Darauf folgte ein Rechenspiel. Später las die Trainerin diverse Zitate aus Schrift- bzw. Musikstücken vor und fragte die Teilnehmer/-innen, von welchem Autor diese verfasst wurden. Wenn die Teilnehmer/-innen dies nicht wussten, gab die Trainerin die Antwort und erläuterte die Zeit, in der diese geschrieben wurden. Dabei hat die Trainerin immer das Gefühl vermittelt, dass etwas nicht zu wissen kein Defizit darstellt. Nach dieser Übung nahmen die Teilnehmer/-innen wieder an den Tischen Platz und es wurde ein Gedicht vorgelesen – „Die ganz kleine Eule“. Der Inhalt und unterschiedliche Interpretationsweisen wurden diskutiert und ein Bezug zum Alter(n) und zur Weisheit hergestellt. Es wurden zusätzliche Zitate, die diese Inhalte aufgreifen, gelesen und diskutiert.

Es gab eine sehr freundliche Stimmung und einen respektvollen Umgang miteinander. Die Teilnehmer/-innen schienen ein großes kulturelles Interesse zu haben, das die Trainerin sowohl in der Ankündigung diverser Veranstaltungen als auch im Programm berücksichtigt hatte. Die Trainingseinheit war so gestaltet, dass den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Möglichkeit gegeben wurde, über ihre Erfahrungen zu sprechen und sich in der Diskussion miteinander auszutauschen.

Evaluation durch Seminarteilnehmer/-innen

Die Teilnehmer/-innen waren zwischen 65 und 85 Jahren alt. Acht Teilnehmer/-innen haben einen Lehrabschluss bzw. den Abschluss einer mittleren Schule, fünf haben eine Matura und drei einen Universitätsabschluss.

Fast alle Teilnehmer/-innen besuchen die Trainingsgruppe einmal in der Woche (15 Personen). Das am häufigsten genannte Motiv für die Teilnahme an LIMA ist das Training geistiger Fähigkeiten (50 %), gefolgt von der Verbesserung der Fähigkeiten und Fertigkeiten (4 Personen) und der Möglichkeit, Sinnvolles zu tun (3 Personen). Weiters wurden von je einer Person folgende Beweggründe genannt: „in Gesellschaft anregende Gespräche führen“, „mit netten Menschen vergnügt üben“ und „Neugier“.

In Bezug auf die Kursbewertung durch die Teilnehmer/-innen selbst zeigt sich, dass alle mit der Organisation des Kurses sehr zufrieden sind und alle finden, dass gute Unterlagen verwendet werden. 15 Personen sind der Meinung, dass die Kursleitung viele Anregungen gibt und dass viel Wissen vermittelt wird. 14 Teilnehmer/-innen geben an, dass es eine gute Stimmung gibt und dass sie sich auch zu Hause mit den Kursinhalten auseinandersetzen. 13 Personen haben das Gefühl, ihre persönlichen Erfahrungen einzubauen und geben an, dass die behandelten Themen für ihren Alltag nützlich sind. Der Aussage, dass die Themen gerade als Mann oder Frau interessant sind, haben 12 Teilnehmer/-innen zugestimmt und zwei nicht. Hinsichtlich der Kursgestaltung sind fünf Teilnehmer/-innen der Meinung, dass sie bei der Kursgestaltung

mitentscheiden können, und sechs Teilnehmer/-innen sind eher nicht dieser Meinung. Die meisten tauschen sich viel mit anderen Teilnehmer/-innen aus (10 Personen), fünf Personen geben an, dies eher nicht zu tun.

Bewertung als Good Practice

Für das Katholische Bildungswerk Wien ist Lernen dann gelungen, wenn für die Teilnehmer/-innen neue Erkenntnisse auf verschiedenen Ebenen für konkrete Lebenssituationen erfahr- und erlernbar gemacht werden können und dadurch das Entscheidungsspektrum erweitert und neue Handlungsmöglichkeiten für den Alltag eröffnet werden. Die behandelten Themen in der Gruppe sind weitestgehend auf die jeweiligen Teilnehmer/-innen ausgerichtet und berücksichtigen ihre Interessen, Bedürfnisse und Lebensumstände. Das Bildungsangebot ist speziell für Ältere konzipiert, sodass es keinen intergenerationellen Ansatz gibt. Nahezu alle Teilnehmer/-innen sind Frauen (95 %). Die Werbematerialien sind gendersensitiv. Bildungsferne Schichten werden dahingehend berücksichtigt, dass die Teilnahme an keine Voraussetzungen gebunden ist. Die Teilnahmekosten halten sich gering und liegen bei etwa fünf Euro pro Trainingseinheit. Die Teilnehmer/-innen werden aktiv miteinbezogen und bringen sich mit Ideen und Gestaltungsvorschlägen ein. Beworben werden die LIMA-Trainings in diversen Einrichtungen und Pfarren. Es gibt auch LIMA-Tage, die Interessierten die Möglichkeit bieten, gemeinsam für mehrere Tage wegzufahren. Qualitätsanforderungen gibt es hinsichtlich der fachlichen und pädagogischen Kompetenz der Referent/-innen, die durch Ausbildung und Fortbildung gesichert werden. Weiterentwicklung und Verbesserungen werden aufgrund von Erfahrungen, die im Trainernetzwerk diskutiert werden, durchgeführt. Das Trainingsprogramm ist längerfristig angelegt. Es zeigt sich in der Praxis, dass Teilnehmer/-innen die Gruppe mehrere Jahre besuchen. Das Katholische Bildungswerk Wien sorgt einerseits für die Vernetzung der Trainer/-innen in der Diözese und ist andererseits selbst mit den Bildungswerken in anderen Bundesländern vernetzt.

11.6 Projekt 6: Montagsakademie

Die „Montagsakademie“ ist eine Vortragsreihe, die über das gesamte Studienjahr an derzeit 12 bis 13 Abenden stattfindet. Die Organisation und Weiterentwicklung der Montagsakademie erfolgt seit 2003 über das Zentrum für Weiterbildung der Universität Graz. Die Montagsakademie ist eine kostenfreie Bildungsveranstaltung, die sich nicht nur an ältere Menschen mit einem Interesse an universitärer Bildung richtet. Es ist eine Veranstaltungsreihe, die unter dem Motto „Bildung für alle durch allgemein verständliche Wissenschaft“ auf Personen aus allen Altersschichten und Gesellschaftsbereichen abzielt. Die Grundprinzipien sind freier Zugang für alle und Kostenfreiheit.

Inhaltlich verantwortlich für die Montagsakademie ist ein wissenschaftliches Leitungsteam, welches sich aus fünf Professorinnen und Professoren unterschiedlicher

Fakultäten zusammensetzt. Über das gesamte Studienjahr hinweg wird ein Thema verfolgt, welches in Vorträgen aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen behandelt wird. Die Vortragenden wirken dabei unentgeltlich mit.

Seit November 2004 werden die Vorträge der Montagsakademie via Internet (Stream oder Videokonferenz) live in regionale Einrichtungen des Landes Steiermark und seit dem Studienjahr 2007/08 auch in andere österreichische Bundesländer übertragen. Der Vortrag, der in der Aula der Universität Graz gehalten wird, wird gefilmt und direkt in die regionalen Außenstellen gesendet. Die ersten Übertragungen der Montagsakademie wurden in drei Technologiezentren durchgeführt, da diese über die erforderlichen technischen Mittel verfügten. Mit der Zeit ist das Interesse an einer Live-Übertragung in den Regionen gewachsen und die Anzahl der Kooperationspartner/-innen gestiegen.

Die Kooperationspartner/-innen initiieren die Übertragung der Montagsakademie vor Ort, bewerben diese und verpflichten sich zur regelmäßigen Übertragung über die Laufzeit der vertraglich vereinbarten Zusammenarbeit. Nach jeder Vortragsperiode wird seitens des Zentrums für Weiterbildung ein Sammelband über die abgehaltenen Vorträge veröffentlicht. Dieser bietet Interessierten die Möglichkeit, Inhalte nachzulesen oder sich Anregungen zu weiterführender Auseinandersetzung mit dem Thema zu holen.

Der besuchte Vortrag

Beobachtet wurde ein Vortrag im Frühjahr 2009 mit dem Titel „Erde und Mensch im Jahrhundert des Klimawandels – eine Beziehung ohne Chancen auf Zukunft?“.

Ausschreibungstext

Die Montagsakademie wird unter anderem mittels Presseaussendungen, Pressekonferenz, Website, Newsletter, Gemeindezeitungen und mittels Programmfolder beworben. Der Programmfolder hat vier Seiten. Auf der Titelseite finden sich der Name des Projektes und der Zeitraum, für welchen das Prospekt gültig ist. Weiters sind auf der Titelseite mehrere Punkte vorhanden, die Informationen über die Zielgruppe, Teilnehmermotive, Veranstaltungszeiten und -orte geben. Weiters werden auch die Kooperationspartner/-innen, bei welchen eine „Live-Übertragung“ stattfindet, angeführt.

Auf der zweiten Seite des Folders findet man allgemeine Informationen über die Montagsakademie sowie Zahlen und Fakten. Ebenso findet sich für weitergehende Informationen ein Hinweis auf die Website der Montagsakademie. Auf der dritten und vierten Seite werden die Interessierten über den Erhalt von Teilnahmebestätigungen und Parkplatzmöglichkeiten informiert. Weiters wird das Leitthema, welches sich durch das gesamte Studienjahr zieht, vorgestellt.

Beobachtung

Zum Vortrag kamen rund 350 Personen. Der Vortrag begann um 19 Uhr und dauerte ca. eine Stunde. Das Thema Klimawandel wurde unter Heranziehung einer Power-

Point-Präsentation vorgetragen. Während des Vortrags herrschte höchste Aufmerksamkeit unter den Besucherinnen und Besuchern. Nach dem Vortrag hatten die Besucher/-innen die Möglichkeit, Fragen zu stellen (auch in den Außenstellen), die danach vom Vortragenden beantwortet wurden. Zu Beginn der Fragenrunde wurden die Fragen der Teilnehmer/-innen in Graz beantwortet und dann jene der Außenstellen, die entweder per Videokonferenz persönlich gestellt wurden oder per Chat übermittelt wurden.

Evaluation durch Kursteilnehmer/-innen

Das Zentrum für Weiterbildung hinterlegt bei jedem Vortrag einen Evaluierungsbogen auf den Sitzplätzen, in dem unter anderem Fragen zu den Motiven für den Besuch des Vortrages, zum Informationsgehalt und zur (inhaltlichen und akustischen) Verständlichkeit gestellt werden. Die Ergebnisse der Befragung zum besuchten Vortrag werden stellvertretend für die Teilnehmerbefragung durch das Projektteam herangezogen. Der Auswertung durch das Zentrum für Weiterbildung lagen 38 ausgefüllte Fragebögen zugrunde. Die Ergebnisse sind folgende: Das Geschlechterverhältnis der Befragten lag bei 56 % Frauen und 44 % Männer. Der Großteil (73 %) gab an, älter als 50 Jahre alt zu sein, 5 % waren unter 20 Jahre alt und 22 % zwischen 30 und 50 Jahren. Hinsichtlich der Bildungsherkunft zeigt sich, dass die Befragten eher eine universitäre Ausbildung haben (38 % mit Universität oder Fachhochschule). Ansonsten haben 19 % der Befragten einen Pflichtschulabschluss, 29 % eine Lehre und 14 % eine Matura. 43 % der Befragten waren an fast allen Vorträgen im Studienjahr 2008/09 anwesend, 8 % waren zwei- bis viermal anwesend und 49 % waren einmal anwesend. Die Gründe der Befragten für den Besuch des Kurses liegen fast ausschließlich in der Vertiefung bzw. Erweiterung des Allgemeinwissens. Zum Informationsgehalt aus der Sicht der Befragten zeigt sich, dass drei Viertel diesen als sehr informativ bezeichneten, rund ein Fünftel als ausreichend informativ und ca. sechs Prozent als mäßig informativ. Wiederum ungefähr drei Viertel waren der Meinung, dass der Vortrag verständlich präsentiert wurde, 23 % empfanden die Präsentation ausreichend und drei Prozent mäßig verständlich.

Bewertung als Good Practice

Das Ziel der Montagsakademie ist es, wissenschaftliche Erkenntnisse auch jenen Personen zugänglich zu machen, die nicht akademisch ausgebildet sind. Durch Vorträge auf einem allgemein verständlichen Niveau und unter Heranziehung von audio-visuellen Präsentationstechniken soll den Besucherinnen und Besuchern eine Vorstellung davon vermittelt werden, womit sich Wissenschaftler/-innen in unterschiedlichen Disziplinen beschäftigen. Es handelt sich um ein intergenerationelles Angebot, da sich neben den Älteren auch Personen anderer Altersgruppen angesprochen fühlen und die Vorträge besuchen. Der Gender-Aspekt wird auf mehreren Ebenen berücksichtigt: In der Zusammensetzung des wissenschaftlichen Leitungsteams, bei der Auswahl der Vortragenden und bei der Themenauswahl. Weiters liegt das Augenmerk auf einer gendergerechten Sprache. Bildungsferne Schichten werden dahingehend berücksich-

tigt, dass die Wissenschaftler/-innen dazu angeleitet werden, ihren Vortrag in allgemein verständlicher Sprache zu halten. Günstig ist auch, dass die Teilnahme kostenlos ist. Partizipation bei der Gestaltung des Programms ist insofern nicht gegeben, als die inhaltliche Verantwortlichkeit beim wissenschaftlichen Leitungsteam liegt und dieses die Themen für die Vorträge auswählt. Es besteht aber die Möglichkeit, per E-Mail, Telefon oder über den Fragebogen Anregungen zu übermitteln. Die Montagsakademie erreicht eine große Öffentlichkeit. Nach Angaben der Projektverantwortlichen wurde sie seit dem Studienjahr 2002/03 von insgesamt 52.000 Personen besucht, was einem jährlichen Durchschnitt von rund 7.500 Personen entspricht. Es sind unterschiedliche selbstdefinierte Qualitätsanforderungen vorhanden. Wesentlich ist die Wissensvermittlung in allgemein verständlicher Sprache. Evaluierungen werden im Anschluss an die Vorträge durchgeführt. Das Projekt ist in mehrerlei Hinsicht als nachhaltig anzusehen. Interessierten wird die Möglichkeit geboten, über ein gesamtes Studienjahr hinweg Vorträge zu einem bestimmten Leitthema zu besuchen, und das bereits seit sieben Jahren. Weiters wird die Nachhaltigkeit durch die Veröffentlichung eines Sammelbandes gefördert. Es ist eine starke Vernetzung mit anderen Universitäten gegeben und durch die Kooperationspartner/-innen in den Regionen ist das Zentrum für Weiterbildung und damit auch die Universität Graz mit Städten und Gemeinden, Bildungs- und Technologiezentren, Schulen, Firmen usw. vernetzt.

11.7 Projekt 7: Orientierungshilfe für freiwillige Mitarbeit

Der Workshop „Orientierungshilfe für freiwillige Mitarbeit“ ist im Rahmen des EU-Projektes SLIC „Sustainable Learning in the Community“ entstanden. Das SLIC-Projekt wird vom Österreichischen Roten Kreuz koordiniert und vom Forschungsinstitut des Roten Kreuzes und dem Ring Österreichischer Bildungswerke umgesetzt. Durch das Projekt soll älteren Menschen ein Bewusstsein für ihre Kompetenzen geschaffen und ihnen Möglichkeiten zur aktiven Gestaltung des Ruhestands aufgezeigt werden. Für die Entwicklung der Methoden, die zur aktiven Lebensgestaltung beitragen sollen, wurde bei SLIC folgendermaßen vorgegangen: Zuerst wurden alle Informationen zu bestehenden Materialien zu Bildung, Kompetenzen und Engagement älterer Menschen gesammelt. Das hat man durch die Erfassung von Maßnahmen in Berufs- und Bildungsberatungen, Pensionsvorbereitungskursen und Kompetenzbilanzierung erreicht. Danach kam es zu einer Bedarfserhebung älterer Menschen über ihre Erwartungen zu Kompetenzbilanzen und zertifiziertem Lernen. Im Anschluss an diese Projektphase wurde ein Konzept für einen zweitägigen Kompetenz-Workshop mit älteren Menschen entwickelt. Dieses Konzept wurde bzw. wird immer noch in der Praxis umgesetzt. Das Ziel dieser Kompetenz-Workshops liegt darin, ein Handbuch zu erstellen, mit dem in diversen Organisationen der Workshop umgesetzt werden kann. Längerfristig gesehen ist es ein weiteres Ziel, dass ältere Menschen Kompetenz-Workshops für andere Ältere selbstständig anbieten können. Die Zielgruppe des Workshops „Orientierungshilfe für freiwillige Mitarbeit“ sind vordergründig Personen ab 50 Jahren,

die in den Betätigungsfeldern des Roten Kreuzes Freiwilligenarbeit leisten wollen. Der Workshop ist zweitägig. Der erste Tag steht unter dem Motto „Was kann ich?“. Das Motto des zweiten Workshop-Tages ist hingegen „Wo will ich hin?“. Um dieser Frage nachzugehen, wird ein persönlicher Aktionsplan ausgearbeitet, welcher darlegt, wie man sich mit seinen persönlichen Fähigkeiten am besten engagieren kann und welche Schritte dazu notwendig wären.

Der besuchte Workshop

Es wurde der erste Tag des dritten Workshops beobachtet, jedoch nur eine Sequenz davon, nämlich zwischen 11.00 Uhr und 13.00 Uhr.

Ausschreibungstext

Der Workshop „Orientierungshilfe für freiwillige Mitarbeit“ wurde sowohl über Printmedien als auch über das Web beworben. Zieht man für die Analyse der Ausschreibung den Text aus der Mitgliederzeitung heran, so gibt es oben den Verweis auf ein neues Kursangebot und den Namen des Workshops. Danach sind zwei Bilder dargestellt. Auf dem einen liest eine ältere Dame einer anderen, die hochbetagt zu sein scheint, etwas vor oder sieht sich mit ihr gemeinsam etwas an. Beide Damen sind sehr zufrieden. Auf dem zweiten Bild stützt ein Herr eine ältere Dame mit Gehstock beim Gehen. Nach diesen Abbildungen sind vier Kästchen dargestellt, aus denen 1. entnommen werden kann, an wen sich der Workshop richtet, 2. welche Inhalte in ihm durchgenommen werden und dadurch auch den Nutzen, den man aus ihm ziehen kann, 3. die Termine und Uhrzeiten und den Hinweis darauf, dass der Workshop kostenlos ist, und 4. die Adresse des Kursortes, Telefonnummer und E-Mail-Adresse mit dem Hinweis, dass man sich für die Teilnahme anmelden muss. Eine konkrete Kontaktperson ist nicht angeführt. Wie man der Beschreibung entnehmen kann, wird die Zielgruppe, also Personen in Pension oder älter als 50 Jahren, direkt angesprochen und durch die dargestellten Bilder und Begriffe wie „Kompetenzprofil“, „Erfahrungen/Fähigkeiten“ oder „Aktionsplan“ wird ein Altersbild, welches sich durch viele Ressourcen und Aktivität auszeichnet, transportiert.

Beobachtung

Als der Kursraum betreten wurde, saßen die Teilnehmer/-innen (sieben Frauen und zwei Männer) und die beiden Workshopleiter/-innen gemeinsam in einem Sesselkreis. Es wurden Teams zu je zwei Personen gebildet, die sich anhand eines Fragebogens gegenseitig interviewten. Dieser beinhaltete die Fragen zum Teilnahmemotiv, Erwartungen an den Workshop, Hobbys und den Grund, warum man sich freiwillig engagieren wollte. Anschließend wurden die Ergebnisse aus den Interviews der ganzen Gruppe präsentiert. Nach dieser Vorstellungsrunde wurde eine fünfminütige Pause gemacht. Danach gab es einen kurzen mit PowerPoint-Folien unterstützten Vortrag zur Einführung der „Erinnerungslandkarte“, die im Anschluss darauf von jedem/-r ausgefüllt werden sollte. In diesem Impulsvortrag wurde vor allem darauf hingewie-

sen, dass nicht nur Schulbildung bzw. (berufliche) Aus- und Weiterbildung Kompetenzen erzeugen. Weiters wurde erklärt, dass die Wichtigkeit in den zu reflektierenden Fragen wie „Was kann ich gut machen?“ und „Was möchte ich machen?“ darin liegt, dass man für sich selbst auch wirklich von Anfang an das richtige Tätigkeitsfeld findet. Dann wurden die sogenannten „Erinnerungskarten“ ausgeteilt und die Teilnehmer/-innen aufgefordert diese auszufüllen. Sie hatten dafür eine dreiviertel Stunde Zeit. Wann und wo genau sie das ausfüllen wollten, wurde ihnen selbst überlassen. Die meisten Teilnehmer/-innen fingen sofort mit dem Ausfüllen der Erinnerungskarte aus. Diese hatte ein A-3-Format und acht freie Felder zu wichtigen Lernfeldern im Leben mit den Titeln: Weiterbildung, Ausbildung, Arbeit, Sonstiges, Familie, Freizeitaktivitäten, ehrenamtliche Tätigkeiten und besondere Ereignisse. Im Anschluss daran hat man sich wieder in den Sesselkreis gesetzt und es wurde gefragt, wie schwer oder leicht das Ausfüllen der Unterlagen für die Teilnehmer/-innen war. Danach hat jede/-r nacheinander erzählt, welche Kompetenzen sie/er hat und was er/sie gerne machen würde bzw. nicht machen würde. In dieser Workshop-Phase haben die Leiter/-innen immer mitüberlegt und nachgefragt, ob dieses oder jenes Tätigkeitsfeld aufgrund des Erzählten vorstellbar wäre. Danach wurde in die Pause entlassen mit der Möglichkeit, dass alle gemeinsam Essen gehen, was von fast allen angenommen wurde.

Evaluation durch Kursteilnehmer/-innen

Die Evaluation durch die Kursteilnehmer/-innen wurde im eigentlichen Sinne nicht durchgeführt, weil es aufgrund der bis dahin kurzen Workshop-Phase (drei Stunden) nicht möglich gewesen wäre, eine umfassende Einschätzung hinsichtlich der Kursgestaltung abzugeben. Aus diesem Grund wurde nur ein Teil des Evaluationsbogens ausgehändigt, in der die soziodemografischen Merkmale der Befragten und ihre Kursmotive abgefragt wurden. Unter den Teilnehmer/-innen haben eine Person einen Pflichtschulabschluss, vier Personen einen Lehrabschluss oder Abschluss einer BMS und zwei Personen eine Matura. Nahezu alle, bis auf eine Teilnehmerin, die 51 Jahre alt ist, sind zwischen 60 und 69 Jahren alt. Als Kursmotive geben alle an, dass sie etwas Sinnvolles tun möchten, wobei zwei ausschließlich dieses Teilnahmemotiv haben. Von allen anderen werden aber durchschnittlich drei genannt. Sechs Personen sagen, dass sie neue Menschen kennenlernen wollen, und jeweils vier, dass sie neue Kenntnisse erwerben und ihre geistigen Fähigkeiten trainieren wollen. Weiters wurde das Kursmotiv „meine vorhandenen Fähigkeiten einsetzen“ genannt.

Bewertung als Good Practice

Das Konzept des Workshops „Orientierungshilfe für freiwillige Mitarbeit“ basiert auf den neuesten Erkenntnissen zum Thema Lernumstände für Ältere. Es werden unterschiedlichste Lerntechniken verwendet, unter anderem Frontalvortrag, Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Diskussionsrunden. Es wird den Teilnehmer/-innen Raum zum selbstständigen und selbstbestimmten Arbeiten gegeben. Das Lernen innerhalb des Workshops wird dann als gelungen gesehen, wenn die Teilnehmer/-innen nach dem

Workshop das für sie richtige Betätigungsfeld im Rahmen einer ehrenamtlichen Tätigkeit finden. Der Workshop ist nicht intergenerationell ausgelegt. Er spricht grundsätzlich mehr Frauen als Männer an. Es wird insofern Bezug auf die männliche bzw. weibliche Lebenswelt genommen, indem viele informell erworbenen Kompetenzen aufgedeckt und wertgeschätzt werden. Bildungsferne Schichten werden insofern berücksichtigt, als die Ausschreibung des Workshops in unterschiedlichen Medien stattfand. Bei dem besuchten Kurs hatte über die Hälfte der Teilnehmer/-innen einen Pflichtschul- oder Lehrschulabschluss. Die Konzeption des Workshops beruht neben wissenschaftlichen Erkenntnissen auch auf den Ergebnissen von Gruppendiskussionen, an denen sich insgesamt 21 Ältere beteiligt haben. Auch der Workshop selbst ist stark auf die aktive Beteiligung der Teilnehmer/-innen ausgerichtet. Es gibt zwar eine vorgegebene Kursstruktur, jedoch sind innerhalb dieser die Teilnehmer/-innen sehr aktiv, indem sie sich beispielsweise auch gegenseitig Feedback geben. Die Projektleitung leistet viel Öffentlichkeitsarbeit: durch die SLIC-Homepage, diverse Artikel in Fachzeitschriften bzw. der Zeitschrift des Roten Kreuzes und letzten Endes auch durch die Erstellung des Handbuches, in dem alle gemachten Erfahrungen der Workshops einfließen. Qualitätskontrolle findet in der Form statt, dass am Ende des zweiten Workshop-Tages Evaluationsbögen ausgeteilt werden, welche unter anderem die Zufriedenheit mit dem Workshopdesign, einzelnen eingesetzten Instrumenten und den Trainer/-innen abfragen. Weiters gibt es nach den Arbeitsphasen kurze Reflexionsrunden, in denen die Teilnehmer/-innen ihre Eindrücke einbringen. Momentan befindet sich der Workshop noch in der Phase der wissenschaftlichen und praxisnahen Entwicklung mit dem Ziel, ein Handbuch für Organisationen zu entwickeln, in dem die Forschung und Entwicklung für ein gelungenes Lernen/Arbeiten mit Älteren und/oder älteren Freiwilligen festgehalten werden. Die Nachhaltigkeit des Workshops ist in viererlei Hinsicht gegeben. Den Workshop Teilnehmerinnen/-teilnehmern steht neben den Trainerinnen/Trainern eine konkrete Ansprechperson des Roten Kreuzes zur Verfügung, mit der sie sich hinsichtlich weiterer Umsetzungsschritte, Probleme usw. in Kontakt setzen können. Eine Nachbetreuung des Workshops ist geplant, bei der die Teilnehmer/-innen aufgefangen werden können und eventuelle Probleme, die sich herausgestellt haben, besprechen können. Die Nachhaltigkeit ist auch dadurch gegeben, dass der Workshop im Roten Kreuz institutionalisiert werden soll. Abgesehen davon ist die Nachhaltigkeit über das sich in Entstehung befindende Handbuch gegeben. Dadurch dass es sich bei SLIC um ein EU-Projekt handelt, gibt es eine sehr starke Vernetzung zwischen den Projektpartnerinnen/-partnern.

11.8 Projekt 8: Technik in Kürze

Das Projekt „Technik in Kürze“ (TIK) ist ein Bildungsangebot zur Vermittlung von technischen Fertigkeiten für Personen ab 50 Jahren. Die Projektidee beruht auf der Beobachtung einer raschen Entwicklung von Technik und Wissenschaft in den letzten Jahrzehnten, die einen starken Einfluss auf den Alltag der Menschen genommen ha-

ben. Es zeigt sich, dass viele Menschen – vor allem aber Seniorinnen und Senioren – Probleme haben, mit dem technischen Fortschritt mitzuhalten. Um einer Überforderung älterer Menschen mit technischen Begriffen entgegenzuwirken und ihnen die Angst vor technischen Geräten zu nehmen, wurde ein Bildungsangebot entwickelt, das auf alltägliche technische Bereiche abzielt. Das Bildungsangebot gliedert sich in vier Module, die als Paket, in Kombination oder einzeln gebucht werden können: Modul 1 „EDV Einführung“, Modul 2 „INTERNET Einführung“, Modul 3 „DIGITALKAMERA Einführung“ und Modul 4 „HANDY Einführung“. Das Projekt verfolgt dabei drei Grundsätze: Intergenerationalität, regionale Angebotsstruktur und einen niedrigen Preis. Der intergenerationelle Ansatz wird durch die Zusammenarbeit mit Schulen verfolgt. Die Kurse, für die Computer benötigt werden, werden in den Schulen durchgeführt. Eine weitere Vorgabe der Organisation ist, dass Interessierte die Kurse ohne längere Anfahrtswege erreichen können. Dadurch dass die Kurse lokal durchgeführt werden, können die Kosten für die Teilnehmer/-innen gering gehalten werden. Die Kursgebühr beträgt zwei Euro für das Modul 4 und 15 Euro für die restlichen Module.

Der besuchte Kurs

Beobachtet wurde ein Kurs aus dem Modul 4 „HANDY Einführung“.

Ausschreibungstext

Die Kurse des Projektes „Technik in Kürze“ werden mittels Programmfolder beworben. Hierbei gibt es zwei unterschiedliche Varianten, einen Folder für potenzielle Organisatorinnen und Organisatoren in den Regionen bzw. Gemeinden und einen für die potenziellen Teilnehmer/-innen. Zusätzlich werden diverse Presseaussendungen gemacht. Im Programmfolder gibt es allgemeine Informationen wie Titel und einen kurzen Abriss der Inhalte der einzelnen Module, Teilnahmevoraussetzungen, Dauer, Kosten und Kontaktdaten für Information und Anmeldung. Weiters wird erläutert, welche Ziele mit dem Projekt bzw. den Kursen verfolgt werden. Durch die Kurzvorstellung des Projektes und die Darstellung der Kursinhalte wird den potenziellen Teilnehmerinnen und Teilnehmern ein guter Überblick geboten.

Beobachtung

Im Kursraum waren einige Tische in einer „O-Form“ aufgestellt, ein Flipchart war für die Referentinnen vorhanden. Es haben acht Personen an dem Kurs teilgenommen, wobei die Hälfte Männer waren. Als Lehrkräfte fungierten zwei junge Mitarbeiterinnen einer Telekom-Firma und zwei Schüler/Jugendliche. Zu Beginn des Kurses wurden die beiden Referentinnen und die Schüler vorgestellt. Danach haben die Referentinnen das Wort übernommen. Sie haben den Ablauf des Kurses erläutert und die Teilnehmer/-innen nach ihren Erwartungen und darüber, was sie über den Umgang mit dem Handy erfahren wollen, gefragt. Die Aussagen wurden auf dem Flipchart niedergeschrieben. Anhand der inhaltlichen Überschneidung der Aussagen wurden

die Teilnehmer/-innen in vier Gruppen zu je zwei Personen aufgeteilt. Der weitere Ablauf des Kurses bestand darin, dass je eine Referentin bzw. je ein Schüler eine Zweiergruppe betreute. Die Teilnehmer/-innen hatten ihr eigenes Mobiltelefon mitgebracht und wurden von den Schülern und Referentinnen „gecoach“t. Die Teilnehmer/-innen wollten größtenteils Handy-Funktionen für den täglichen Gebrauch kennenlernen. Die Jugendlichen haben diese Funktionen erklärt und vorgezeigt, sodass die Teilnehmer/-innen diese dann selbst ausprobieren konnten. Da sich die Teilnehmer/-innen untereinander kannten, wurden gegenseitig SMS versandt oder Anrufe getätigt. Nach 1,5 Stunden „Learning by Doing“ wurde der Kurs beendet.

Evaluation durch Kursteilnehmer/-innen

Der Fragebogen wurde von allen Teilnehmer/-innen ausgefüllt, jedoch größtenteils unvollständig. Das Alter der Kursteilnehmer/-innen lag zwischen 55 und 77 Jahren. Die Teilnehmer/-innen haben zumeist einen Lehrabschluss bzw. einen Abschluss einer berufsbildenden mittleren Schule (5 Personen), zwei haben einen Pflichtschulabschluss und eine Person hat die Matura abgelegt. Die Motivation für die Teilnahme an dem Kurs war größtenteils, neue Kenntnisse zu erwerben (75 %) bzw. ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verbessern (63 %). Der Kurs wird zum Großteil sehr positiv bewertet. Hinsichtlich der Kursorganisation zeigen sich alle sehr zufrieden. Sieben Personen sind der Meinung, dass viele Anregungen gegeben werden und viel Wissen vermittelt wird. Vier Personen geben an, dass es eine gute Stimmung gibt und dass sie sich viel mit anderen Teilnehmer/-innen austauschen. Hinsichtlich der Kursthemen zeigt sich, dass sich die Teilnehmer/-innen auch zu Hause mit den Kursinhalten auseinandersetzen (5 Personen) und die behandelten Themen für ihren Alltag nützlich sind (6 Personen). Zwei Teilnehmer/-innen haben das Gefühl, bei der Kursgestaltung mitentscheiden zu können. Auf die Frage, ob die Teilnehmer/-innen neue Fähigkeiten oder Fertigkeiten erworben haben, wird durchgehend mit „ja“ geantwortet. Dabei handelt es sich um technische Fähigkeiten wie die Bedienung des Handys im Allgemeinen und konkret um das Schreiben und Senden von SMS sowie das Speichern und Löschen von Telefonnummern.

Bewertung als Good Practice

Das didaktische Konzept in diesem Projekt beruht auf einer interaktiven Auseinandersetzung mit dem Thema. Die behandelten Themen werden speziell auf die Lebenswelt der Älteren abgestimmt und berühren deren Alltag. Das wichtigste Kriterium ist dabei, dass die Seniorinnen/Senioren im Vordergrund stehen und auf ihre Fragen eingegangen wird. Der intergenerationelle Aspekt des Projektes TIK wird durch die Kooperation mit den Schulen und die Einbeziehung der Schüler/-innen als Assistentinnen/Assistenten der Lehrkräfte erfüllt. Aufgrund der Alltagsorientierung der Kurse werden Frauen und Männer gleichermaßen angesprochen. Durch die geringen Kurskosten und die Tatsache, dass Kurse auch in kleinen Gemeinden angeboten werden, werden Personen aus bildungsfernen Schichten angesprochen. Die Kurse sind weitestgehend so angelegt, dass die Teilnehmer/-innen ihre Bedürfnisse und Wünsche

sowie Fragen äußern können und diese individuell beantwortet werden. Die Kurse werden gezielt in Regionen angeboten, wo es wenig entsprechende Angebote gibt. Unter anderem wird das Ziel verfolgt, dieses Bildungsangebot nach erfolgreicher Durchführung des Pilotprojektes anderen Bildungseinrichtungen zugänglich zu machen. TIK wird auf mehreren Ebenen evaluiert. Einerseits gibt es Fragebögen für die Teilnehmer/-innen, andererseits werden von Pädagoginnen/Pädagogen und Schüler/-innen/Schülern Kurzberichte erstellt. Weiterführend ist geplant, vertiefende Bildungsveranstaltungen anzubieten. In diesen Intensivkursen wird den Teilnehmer/-innen die Möglichkeit geboten, mehr zu erfahren. Die Module von TIK sind zwar so angelegt, dass sie einzeln buchbar sind, es kommt jedoch nach Angaben der Projektverantwortlichen sehr oft dazu, dass Personen nach ihrer Teilnahme an einem Kurs die weiteren Angebote ebenfalls besuchen. Durch den alltäglichen Bezug der Inhalte ist eine hohe Wahrscheinlichkeit der weiterführenden Auseinandersetzung durch die Teilnehmer/-innen gegeben. Durch die Kooperation mit den Schulen wird TIK in andere Organisationen hineingetragen.

11.9 Projekt 9: ZukunftsmentorInnen

Das Projekt „ZukunftsmentorInnen“ ist ein Modellprojekt zum „Ausbau von Innovationspotenzialen älterer Menschen durch die Entwicklung neuer Lern-, Tätigkeits- und Handlungsfelder“. Es trägt den Untertitel „ein alternatives – alterAKTIVES Angebot zum Querdenken – Mitdenken und Umsetzen für Menschen und Gemeinden“.

Die Entstehung des Projektes fußt auf der Tatsache, dass die Gesellschaft immer älter wird und die Lebensphase Alter bereits 20 bis 30 Jahre umfassen kann. Es entsteht zwischen dem Ende der Berufs- und Familienarbeit und dem hohen Alter eine Lebensphase, die es nach eigenen Angaben zu gestalten gilt. Dabei verfolgt das Projekt zwei Ziele, nämlich das nachhaltige und nachahmenswerte Sichtbarmachen des Mehrwertes und des Gestaltungsraumes „Alter“ anhand von zehn Projektgemeinden und die Heraushebung der Potenziale der Lebensspanne Alter und die Entwicklung von Gestaltungsmöglichkeiten.

Das Projekt ist als ein Empowerment-Projekt für ältere Menschen anzusehen, in dem über die Laufzeit von einem Jahr in insgesamt sechs Modulen diverse Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt werden. Am Ende sollen die Teilnehmer/-innen in ihren Gemeinden Projekte und Initiativen im Zusammenhang mit der Lebenswelt Alter entwickeln und durchführen können. Die ersten drei Module dienen dabei der Erweiterung des persönlichen Erfahrungsbereiches, die Module vier bis sechs der Entwicklung einer „Werkzeugkiste“ für die spätere Tätigkeit. In den jeweiligen Trainings werden Grundkenntnisse und praktisches Wissen folgender Themen vermittelt: Ernährung, Bewegung, geistige und soziale Aktivität im dritten und vierten Lebensalter, Gerontologie, Geragogik, Kommunikation, Präsentation, gesellschaftliche Beteiligung, Projektorganisation, Marketing und Öffentlichkeitsarbeit sowie Netzwerkarbeit. Die

Teilnehmer/-innen sollen dabei bereits Ideen für ein Projekt, das sie als ZukunftsmentorInnen durchführen möchten, sammeln und diese konkretisieren. In einer schriftlichen Projektarbeit sollen die Teilnehmer/-innen ihre Projekte bzw. Initiativen darstellen, entwickeln und planen, sodass sie später umsetzbar sind.

Das besuchte Seminar

Beobachtet wurde ein Teil des Seminars im Frühjahr 2009.

Ausschreibungstext und Analyse

Für das Projekt wird durch zwei unterschiedliche Informationsblätter geworben – zum einen, um Teilnehmer/-innen direkt anzusprechen, und zum anderen, um die Gemeinden anzusprechen. Auf den Ausschreibungsunterlagen für die Teilnehmer/-innen finden sich der Projekttitel mit einer kurzen Beschreibung und die direkte Ansprache der Zielgruppe. Diese wird wie folgt definiert: „ZukunftsmentorInnen sind Frauen und Männer 45+, die kreativ, innovativ, gestalterisch tätig sein möchten und gerne mit Menschen im Kontakt sind, ihre eigenen Kompetenzen und Ressourcen entdecken wollen und persönliche Potenziale nützen lernen möchten, Projekte und Ideen in ihrer Gemeinde kooperativ initiieren, nachhaltig umsetzen möchten und dazu beitragen möchten, dass die Lebensqualität älterer und jüngerer Menschen durch Bewusstseinsbildung, Wissen- und Kenntniserweiterung, Aktivität und Engagement erhöht werden kann, und die über Interesse, Engagement und persönliche Voraussetzungen verfügen, um die Ressourcen von älteren und jüngeren Menschen für alle Generationen zu nützen und auszubauen.“

Weiters werden die Inhalte des Projektes kurz dargestellt und es finden sich Informationen zum Ausbildungsort, zu Seminarterminen und zu den Kosten. Ebenso vorhanden sind die Kontaktdaten für Anmeldung und Information.

Die Ausschreibungsunterlagen, die sich an die Gemeinden richten, sind ausführlicher angelegt. Es werden der Name des Projektes, eine inhaltliche Kurzdarstellung und eine Beschreibung der vermittelten Themen und Befähigungen angeführt. Weiters werden die Gemeinden darüber informiert, welche Leistungen sie zu erbringen haben, wenn sie eine Person für das Projekt anmelden, und was der Outcome für die Gemeinden ist. Zusätzlich wird die Zielgruppe beschrieben und es werden Informationen über Anmeldeschluss, Ausbildungsort, Seminartermine, Kosten, Kontaktdaten und Bankverbindung angegeben. Ein Anmeldeformular ist beigelegt.

Die Werbematerialien sprechen die Zielgruppe konkret an und transportieren inhaltliche Informationen, sodass Interessierte einen guten Überblick über das Projekt erhalten.

Beobachtung

Die Teilnehmer/-innen sowie die Trainerinnen haben einen Sesselkreis gebildet. Für das Projekt sind insgesamt 17 Personen angemeldet, aufgrund von Krankheit waren

bei dem beobachteten Seminar nur 13 Personen – davon ein Mann. Das Seminar wurde von vier Trainerinnen des Vereins AUFWIND geleitet, wobei jede eine andere Aufgabe erfüllte bzw. ein anderes Thema behandelte. Das maßgebende Thema dieses Seminars war „Beteiligung im Alter“. In dem zuletzt durchgeführten Seminar war den Teilnehmer/-innen eine Hausaufgabe gestellt worden. Sie sollten ein Gespräch von älteren Menschen beobachten und aufgrund der Inhalte und Gesprächsform Schlüsse auf die Lebenswelt dieser ziehen. Diese Hausübung wurde zu Beginn besprochen. Dabei hat jede/-r Teilnehmer/-in das beobachtete Gespräch präsentiert, die Ergebnisse wurden unter Anleitung der Trainerin in der Gruppe diskutiert. Weiters wurden die Inhalte des Vortrages vom Vormittag zur Partizipation Älterer wiederholt und die Teilnehmer/-innen wurden gebeten, Schlagworte in diesem Zusammenhang zu nennen. Diese wurden mittels Flipchart niedergeschrieben. Anschließend sollten sich die Teilnehmer/-innen in Gruppen zu je drei Personen zusammenschließen und selbstständig in der Gruppe Ideen für Projekte, die sich auf die Beteiligung Älterer beziehen, entwickeln und ein Kurzkonzept verfassen. Dafür wurde ihnen ca. eine Stunde Zeit gegeben. Danach haben die Teilnehmer/-innen ihre Projekte und Konzepte unter Zuhilfenahme des Flipcharts präsentiert. Zwischendurch wurden zur Auflockerung Bewegungsübungen mit musikalischer Begleitung durchgeführt.

Evaluation durch Seminarteilnehmer/-innen

Die Teilnehmer/-innen haben größtenteils eine Lehre oder berufsbildende mittlere Schule (77 %) abgeschlossen, eine Person hat einen Pflichtschulabschluss und zwei Personen haben eine Matura. Die Gründe für die Teilnahme an dem Projekt sind vor allem der Erwerb neuer Kenntnisse, Verbesserung der Fähigkeiten und Fertigkeiten, Training geistiger Fähigkeiten, etwas Sinnvolles tun (jeweils 5) und neue Menschen kennenlernen (4). Hinsichtlich der Kursorganisation, der Aufbereitung der Unterlagen, der Anregungen durch die Trainerinnen, der Wissensvermittlung und der Atmosphäre zeigen sich alle Teilnehmer/-innen zufrieden. Weiters zeigt sich, dass alle Teilnehmer/-innen die Themen als nützlich für ihren Alltag empfinden und sich auch zu Hause mit den Seminarinhalten auseinandersetzen. Der Aussage, dass die Themen gerade als Mann bzw. Frau interessant sind, stimmen elf Teilnehmer/-innen zu. Ihre persönlichen Erfahrungen einbauen zu können, geben elf Personen an, und bei der Kursgestaltung mitentscheiden zu können, geben zehn Teilnehmer/-innen an. Ein Austausch untereinander ist gegeben, alle tauschen sich nach eigenen Angaben viel mit anderen Teilnehmer/-innen aus. Alle Teilnehmer/-innen haben ihrer Ansicht nach neue Fähigkeiten oder Fertigkeiten erworben. Zu diesen gehören Kommunikation, Argumentation, Präsentation (6), Projektmanagement (4), gerontologische und geragogische Kenntnisse (3), Allgemeinbildung (2), Konzepterstellung (2), neue Sichtweisen (2), Öffentlichkeitsarbeit (2), Selbstvertrauen (2), Motivation, Optimismus, Lebensfreude (2) und Tipps für Umsetzungsmöglichkeiten (2).

Bewertung als Good Practice

Lernen wird als ganzheitlicher und aktiver Prozess beschrieben, bei dem Neues mit Vorwissen und Erfahrungen verknüpft werden und Denken, Fühlen und Handeln in

Einklang gebracht werden kann. Lernen ist nach Angaben der Projektverantwortlichen dann gelungen, wenn Bildungsinhalte in persönliche Bereiche integriert werden können. Intergenerationalität ist insofern gegeben, als eine Verantwortung für die Zukunft – für nachfolgende Generationen – übernommen wird und diese von den Zukunftsmentorinnen/-mentoren mitgestaltet werden soll. Die Ausschreibung und Projektgestaltung wurde so entwickelt, dass sowohl Frauen und Männer angesprochen werden und das Projekt auch für beide interessant ist. In der Ausschreibung werden die Personen vorwiegend in ihrer Lebenserfahrung und sozialen Kompetenzen angesprochen. Die Teilnehmer/-innen wählen den Schwerpunkt ihres Projektes selbst aus. Die Programmgestaltung ist weitgehend vorgegeben, der Ablauf wird flexibel in Bezug auf die Wünsche der Teilnehmer/-innen gestaltet. Das Gelernte wird einer Öffentlichkeit zugänglich gemacht, indem die von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern entwickelten Projekte umgesetzt werden sollen. Selbstdefinierte Qualitätsanforderungen beziehen sich auf die Anzahl der zu erreichenden Projektgemeinden und die Anzahl der umgesetzten Projekte. Es wird von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern laufend Feedback in kurzer schriftlicher Form gegeben, aufgrund dessen nachbearbeitet wird. Es handelt sich um ein Modellprojekt, Weiterentwicklung bezieht sich genau auf dieses und erfolgt anhand der Erfolge der ersten Ausbildungsphase. Nachhaltigkeit ist dadurch gegeben, dass die Zukunftsmentorinnen/-mentoren in der Ausbildung ein Projekt entwickeln, das dann tatsächlich umgesetzt wird. Der Großteil der Teilnehmer/-innen (elf Personen) wird dabei von ihrer Gemeinde unterstützt. Gelerntes wird unmittelbar danach umgesetzt. Umgekehrt sollen die Gemeinden wiederum Personen für die Ausbildung zum/zur Zukunftsmentor/-in entsenden. Es sind auf Ebene der Trägerorganisation diverse Kooperationen mit anderen Einrichtungen vorhanden. Auf Projektebene werden Kontakte zu den Gemeinden über die Gemeindeverbünde aufgebaut. Auch die Teilnehmer/-innen sollen nach Beendigung der Ausbildung miteinander vernetzt bleiben.

12 Bildung und soziale Inklusion: Anregungen für die Bildungspraxis

In diesem Buch sind die Ergebnisse zweier empirischer Studien zur Bildung im Alter dargestellt. Die zentrale Frage, die hinter diesen Studien steht, ist: Welche empirische Evidenz lässt sich für (Weiter-)Bildung im Alter als Möglichkeit der Vergesellschaftung finden? Es geht darum, herauszufinden, ob die Teilnahme an Bildungsprozessen als solche bereits zu sozialer Inklusion im Alter führt oder eine Voraussetzung ist für eine nachfolgende soziale Teilhabe. Es werden einerseits ältere Menschen in ihrem Bildungsverhalten beschrieben und andererseits zu erklären versucht, welcher Zusammenhang zwischen Bildung und sozialer Inklusion besteht. Bildungsteilnahme wird damit nicht als eine private Angelegenheit beschrieben, sondern in ihrer Bedeutung für gesellschaftliches Handeln. Wer organisiert lernt, so die These, lernt nicht nur für sich, sondern befindet sich in einem sozialen bzw. gesellschaftlichen Prozess. Über die Teilnahme an moderierten Bildungsprozessen erfolgt der Aufbau einer sozialen Rolle. Diese Bildungsrolle, die da aufgebaut wird, bringt Orientierung, liefert Sinnstiftung und gibt Statussicherheit.

Zur Bearbeitung der Fragestellung wurden zwei Studien durchgeführt. Erstens wurden zwischen Oktober 2008 und Februar 2009 fünfhundert Personen befragt, die in den letzten zwölf Monaten an organisierten Bildungsprozessen teilgenommen haben. Diese Befragtengruppe wurde mit zweihundert Personen verglichen, welche sich in diesem Zeitraum nicht an solchen Bildungsprozessen beteiligt hat. Interviewt wurde telefonisch anhand eines standardisierten Fragebogens. Bei den Befragten handelt es sich um Personen, die zwischen 50 und 75 Jahren alt sind. Zweitens wurden Good-Practice-Projekte der Altersbildung besucht, beobachtet und anhand eines Kriterienkatalogs beschrieben und analysiert.

Die Befragung lässt sich in drei Teile gliedern, nämlich in die Einflussfaktoren, die einer Bildungsteilnahme im Alter vorausgehen, die Rahmenbedingungen der Lernprozesse und die Effekte, d. h. den Auswirkungen von Bildungsbeteiligung auf Gesundheit, soziale und politische Teilhabe.

Bei der Frage der Einflüsse auf die Bildungsbeteiligung im Alter lassen sich eine Reihe von bestimmenden Faktoren angeben. An sozialstrukturellen Einflüssen können folgende Ergebnisse genannt werden: Es nehmen an Bildungsprozessen eher die jungen

Alten teil, Personen mit höheren Schulbildungsabschlüssen und höherem Einkommen, Bewohner/-innen größerer Wohnorte und Personen, die erwerbstätig sind. Je jünger jemand ist, je höher der Schulabschluss, je höher das Einkommen und je größer der Wohnort, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass es zu einer Teilnahme an Bildung kommt. In Bildungsveranstaltungen gehen auch eher Personen, wenn und solange sie erwerbstätig sind. Nach der Pensionierung nimmt das Bildungsinteresse ab, was vor allem damit zusammenhängt, dass die beruflich orientierte Weiterbildung fast vollkommen aufhört. Da Männer häufiger an beruflicher Weiterbildung teilnehmen, sinkt bei ihnen die Bildungsbeteiligung im Übergang vom mittleren zum höheren Alter wesentlich stärker als bei den Frauen.

Neben den soziodemografischen Einflüssen auf die Bildungsteilnahme im Alter lassen sich auch Einflüsse des sozialen Netzwerks nachweisen. Wer im Alter über ein außerhäusliches soziales Netzwerk verfügt, in das sie oder er durch häufige persönliche Kontakte integriert ist, wird signifikant häufiger Kurse/Bildungsprogramme besuchen. Freunde und Bekannte sind nicht nur für die allgemeine Lernmotivation von älteren Lernenden wichtig, sie unterstützen auch direkt. Eine solche direkte „Unterstützung“ zeigt sich darin, dass rund 40 % der älteren Lernenden gemeinsam mit Freunden/Bekannten Kurse besuchen. Diese Konstellation ist eine Besonderheit der Bildung im Alter.

Bildungsteilnahme ist nicht nur von soziodemografischen Einflüssen und der Intensität von Netzwerkbeziehungen beeinflusst, sondern beruht auch auf bestimmten Persönlichkeitsdispositionen. Wenn Lernprozesse als innere Befriedigung bzw. affektives Erlebnis und nicht als Anstrengung wahrgenommen werden, dann kommt es eher dazu, dass Bildungsangebote in Anspruch genommen werden. Erwartungen haben einen deutlichen Einfluss auf Bildungsverhalten. Wer Lernen als Zwang wahrnimmt und nicht als Möglichkeit einer lustvollen und kreativen Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst, bleibt Bildungsprozessen eher fern.

Wer im Alter (organisiert) lernt, hat auch schon während des Erwerbslebens an Lernprozessen teilgenommen. Insofern ist Lernen im Alter als ein kontinuierliches Geschehen aufzufassen. Wichtig dabei ist, dass dieses Lernen nicht zu weit zurückliegt. Kommt es zu regelmäßiger beruflicher und/privater Weiterbildung in der vierten und fünften Lebensdekade, dann wird dieses Bildungsverhalten auch im Alter fortgesetzt.

Werden die bisher genannten Faktoren in ihrem Zusammenspiel betrachtet, d. h. welchen Beitrag die einzelnen Faktoren zur Gesamterklärung der Bildungsbeteiligung im Alter leisten, dann stellt sich heraus, dass der größte Einfluss von den soziodemografischen Faktoren ausgeht. Diese können insgesamt 32 % der Kursteilnahme älterer Personen erklären. Der bedeutendste Faktor ist die Erwerbstätigkeit, danach folgt die Variable Alter. Sichtbar wird in diesem Zusammenhang auch räumliche Ungleichheit. Was ist damit gemeint? Je größer der Wohnort der Befragten ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie sich weiterbilden. Unter den soziodemografischen Einzelfaktoren ist noch gesondert die rezente Lerngeschichte als wesentlich zu nennen. Sie ist nach der Erwerbstätigkeit der nächstwichtigste Faktor. Sowohl die Teilnahme

an beruflicher als auch privater Weiterbildung in den letzten zehn Jahren erhöhen die Chance, dass es nach der Pensionierung zu Bildungsteilnahme kommt. Der Einfluss der privaten Weiterbildung ist dabei mehr als doppelt so groß wie der der beruflichen Bildungsteilnahme. In dieser Studie konnten wir praktisch keinen unmittelbaren Einfluss der frühen Lerngeschichte auf die Bildungsbeteiligung im Alter finden.

Das Ergebnis der Analyse der Einflussfaktoren auf das Weiterbildungsverhalten der letzten zwölf Monate zeigt, dass diese vor allem durch sozialstrukturelle und sozialräumliche Ungleichheit bedingt wird. Außerdem bedeutet es, dass Bildungsteilnahme selbst als Ergebnis von sozialer Inklusion gesehen werden kann.

Neben den soziodemografischen bzw. sozioökonomischen Einflüssen auf Bildung im Alter befasste sich diese Studie mit den institutionellen Bedingungen des Lernens. Wie müssen Lernangebote aussehen, dass sie attraktiv sind? Welche günstigen Rahmenbedingungen braucht die Seniorenbildung? Die Studie zeigt hier zahlreiche Einflussfaktoren. Interessant ist etwa, dass unter den gegebenen Rahmenbedingungen jene älteren Menschen, die mit Freunden/Bekannten in Kurse kommen, in diesen weitere soziale Beziehungen aufbauen, während Personen, die allein kommen, allein bleiben.

Grundsätzlich kristallisiert sich anhand der erhobenen Daten heraus, dass es nicht nur die unmittelbaren organisationellen Lernbedingungen sind, die sich auf die Bildungsbeteiligung auswirken. Es sind weitere gesellschaftliche Erwartungen bzw. Signale, die als unterstützend bzw. hemmend wahrgenommen werden. Zu diesen weiteren gesellschaftlichen Einflüssen gehören die vorhandenen Altersbilder. Es nehmen jene älteren Menschen eher an Bildungsprozessen teil, die in der Bildung einen Nutzen sehen, die die Einstellung haben, dass Bildung (im Alter) einen wichtigen Stellenwert in der Gesellschaft hat. Daraus kann abgeleitet werden, dass für eine höhere Bildungsteilnahme älterer Menschen sich die Altersbilder bzw. die gesellschaftlichen Erwartungen an ältere Menschen ändern müssen. Solange Alter mit Ruhestand verknüpft wird und Bildung ausschließlich als private Konsumangelegenheit gilt, wird Bildungsteilnahme die Angelegenheit einer Minorität bleiben. Hier braucht es mediale Kampagnen, die den Nutzen von Bildungsteilnahme vermitteln. Als institutionelle Maßnahme kann aus diesem Ergebnis geschlossen werden, dass in der Bewerbung der jeweiligen Kurse der (soziale) Nutzen fokussierter dargestellt wird.

Die Analyse der Teilnahmemhemmnisse ergibt, dass vor allem die Zeit und die Kosten eine Rolle spielen. Bei den Bildungsinaktiven wirken sich auch gesundheitliche Einschränkungen ungünstig aus. Bildungsanbieter sind hier gefordert, Konzepte zu entwickeln, wie diese Personengruppe an Bildung herangeführt werden kann. Der Ansatz der aufsuchenden Bildungsarbeit ist vielversprechend. Abgesehen davon lässt sich erkennen, dass Ältere keineswegs eine homogene Gruppe sind und sich durch unterschiedliche Bedürfnisse und Hemmnisse auszeichnen. Bildungsanbieter müssen sich somit mehr Gedanken über Zielgruppendefinitionen und Zielgruppenarbeit machen.

Welche Maßnahmen werden von den Befragten als hilfreich für eine stärkere Bildungsbeteiligung älterer Menschen gesehen? Genannt werden Maßnahmen, die sich

sowohl an die Bildungsanbieter als auch an die Politik richten. Von den Bildungsanbietern wünscht man sich mehr Transparenz hinsichtlich der Kursangebote. Diese sollten vor allem in Form von Schnupperkursen und Informationsabenden stattfinden. Von der Politik wünscht man sich mehr Investition in die Bildungsarbeit mit Älteren. Das kommt durch die Forderung nach dem Ausbau von wohnortnahen Bildungsangeboten zum Ausdruck. Außerdem wird in gemeindenahen Bildungsberatungen eine sinnvolle Maßnahme gesehen.

Die dritte Frage, die in dieser Studie zu beantworten versucht wurde, ist die Frage der sozialen Inklusion durch Bildung. Führt Lernen zu einer höheren zivilgesellschaftlichen Beteiligung? Diese Frage kann bejaht werden. Bildung im Alter trägt insgesamt zur gesellschaftlichen Teilhabe bei. Es besteht sowohl ein Zusammenhang zwischen Bildungsteilnahme und sozialem Engagement als auch zwischen Lernen und politischer Beteiligung. Ältere Menschen, die sich weiterbilden, engagieren sich eher ehrenamtlich, sie haben mehr Vertrauen in politische Institutionen, beteiligen sich eher an Unterschriftenaktionen und politischen Diskussionen. Die Beziehung zwischen diesen beiden gesellschaftlichen Teilsystemen, nämlich Bildung und Active Citizenship, kann als wechselseitig gesehen werden, d. h. es finden zwischen diesen beiden Systemen sich verstärkende Rückkopplungen statt.

Welche weiteren Effekte können wir feststellen? Wer sich im Alter weiterbildet, erweitert seine/ihre sozialen Beziehungen und bewertet seinen/ihren Gesundheitszustand besser, und zwar unabhängig von der Geschlechtszugehörigkeit. Wenn ältere Menschen an Lernprozessen teilnehmen, dann wirkt sich das nicht nur auf ihre gesellschaftliche Beteiligung aus, sondern es lassen sich darüber hinaus gesundheitliche Effekte belegen. Wer sich an Bildung beteiligt, kümmert sich mehr um die eigene Gesundheit und fühlt sich auch gesünder. In dieser Hinsicht hätte Bildung eine wesentliche Aufgabe in der Gesundheitsförderung. Dabei geht es nicht nur um ein Lernen von jenen Personen, die sich selbst als gesund einstufen, sondern auch um jene Personen, die sich als gesundheitlich eingeschränkt empfinden. Mit Bildung kann also eine höhere soziale Integration und Lebensqualität erreicht werden.

Von Interesse für Politik und Verwaltung ist das voraussichtliche Bildungsverhalten der heute noch weitgehend im Erwerbsleben stehenden älteren Personen. Gewisse Prognosen sind hier möglich, wenn diese Gruppe, nämlich die 50- bis 64-Jährigen, mit der Altersgruppe 65 Jahre und älter verglichen wird. Hier zeigt sich, dass sich bildungsaktive Personen kaum unterscheiden, wenn es um die Frage der Auswirkungen von Bildung auf soziale Kontakte und ehrenamtliche Tätigkeiten geht. Deutliche Unterschiede bestehen in den Bereichen Mediennutzung und Gesundheit, d. h. jüngere Befragte verfügen häufiger über einen Zugang zu den neuen Informationstechnologien und sie geben häufiger an, dass die Bildungsteilnahme sich auf ihre Gesundheit positiv auswirkt. Unter den Bildungsaktiven geben rund ein Sechstel der über 65-Jährigen seltener an, dass sie einen Computer haben, und ein Drittel seltener, dass es ihnen gesundheitlich gut geht.

Welche allgemeinen Schlussfolgerungen können aus der Untersuchung von Good-Practice-Projekten in der Altersbildung abgeleitet werden? Untersuchungen zu guten Praxisformen sind eingebettet in die Diskussion um Qualitätssicherung und Qualitätsstandards. Diese Diskussion, die an sich aus dem wirtschaftlichen Handeln kommt, hat in der Zwischenzeit auch die Erwachsenenbildungseinrichtungen erfasst. Die Diskussion geht nicht mehr um das Ob von Qualitätszertifikaten, sondern inzwischen bereits stärker in Richtung, welche Methode der Zertifizierung am besten geeignet ist. Die Untersuchung von Good-Practice-Projekten ist noch einmal etwas anders angesetzt als die Qualitätsentwicklung als solche. Über die Beschreibung von guter Praxis sollen eher innovative und zukunftsweisende Entwicklungen dargestellt werden. Gute Praxis hat nichtsdestoweniger damit zu tun, dass es sich um eine Relation handelt. Es handelt sich jedenfalls um eine Herangehensweise, die über Kriterien eine Abgrenzung nach unten erlaubt. Verlangt ist dafür eine unabhängige Beobachtung und Bewertung. Qualität entsteht im Vergleich.

Was wir nun in den Projekten gesehen haben, ist eine Gratwanderung zwischen Autonomie und Standardisierung. Eine gute Zielerreichung ist nicht grundsätzlich kompatibel mit guter Praxis, denn es nehmen die Einfluss- und Steuerungsmöglichkeiten ab. Der kreative Prozess wird gebremst und zugunsten gut nachvollziehbarer Abläufe eingeschränkt. Sichtbar wird in diesen Good-Practice-Projekten die zunehmende Vielfalt der Lernformen im Alter, denn die interindividuelle Varianz des Alterns ist außerordentlich breit. Es geht nicht mehr nur um Aktivität und Aktivitätssteigerung im Alter. Es finden sich Projekte, die mit den intergenerationellen Beziehungen zu tun haben und eher auf Austausch und wechselseitige Unterstützung gerichtet sind, denn primär auf Aktivität. Es finden sich Projekte, die bürgerschaftliches Engagement im Fokus haben und in denen Bildung einen vorauslaufenden Charakter hat. Was jedenfalls in allen Projekten erfüllt ist, ist, dass es Vorstellungen über gelungenes Lernen im Alter gibt. Solche sind Voraussetzung, damit gezielt Angebote entwickelt werden können. Was auch in den untersuchten Projekten zumeist als realisiert angesehen werden kann, ist die Berücksichtigung bildungsferner Schichten. Eher selten erfüllt wird das Kriterium der Diversität. In manchen Projekten werden Männer nicht angesprochen, in vielen Projekten gibt es keine Überlegung in Richtung älterer Migrantinnen und Migranten.

12.1 Was bleibt zu tun?

Es braucht also neue und vielfältige Lernherausforderungen und Lernsettings, die der Differenzierung des Alters gerecht werden. Die starke Subjektivierung des Konzepts lebenslangen Lernens entlässt die Institutionen der Weiterbildungssteuerung und die Organisationen der Erwerbsarbeit nicht aus ihrer Verantwortung für die Bereitstellung von Ressourcen und Angeboten. Allerdings wird das Verhältnis von Individuum und Organisation neu zu definieren sein. Für eine neue Lernkultur werden auf Basis der Forschungsergebnisse drei Punkte als essenziell gesehen. Erstens sind Angebote nicht

nur hinsichtlich ihrer Aktivierungsmöglichkeit zu sehen, sondern auch in ihrem sinnstiftenden Charakter, wozu eine biografieorientierte Bildungsarbeit notwendig ist. Teilgruppen von älteren Menschen erleben nämlich trotz eines hohen Aktivitätsniveaus Sinnleere. Zweitens ist es notwendig, dass sich die Teilnehmenden mit ihren Bedürfnissen aktiv in das Lerngeschehen einbringen, wobei dieses Einbringen nicht nur eine Aufgabe der Organisationen ist, sondern auch die Älteren selbst einschließt. Die Teilhabe Älterer am Lerngeschehen schließt auch ein, dass diese auf Basis ihres Erfahrungswissens selbst Lehrende sind. Und drittens ist intensiv die soziale Exklusion bildungsferner Gruppen in den Blick zu nehmen. Als günstig werden hier jene Bildungsangebote eingeschätzt, die sich mit den alltäglichen Herausforderungen älterer Menschen befassen (z. B. Technisierung des Alltags).

Lernende Ältere brauchen entwicklungsfähige und lernende Organisationen. Zukunftsfähigkeit wird auch an der Organisationsfrage entschieden und nicht nur an den Inhalten und Zielen der jeweiligen Angebote. Wissen darf nicht nur weitergegeben, sondern muss zugleich, und zwar mit den Älteren, weiterentwickelt bzw. neu erzeugt werden.

Es braucht für eine neue Lernkultur eine differenzierte Visibilisierung milieuspezifischer Alltagspraktiken. Diese gehen in allgemeinen Ansätzen lebenslangen selbstgesteuerten Lernens unter. Es geht um lebensweltrelevante Bewertungsmaßstäbe, die sich auf das Leben in bestimmten sozialen Lagen und milieuspezifische Kontexte beziehen. Zu beschreiben und analysieren wären nicht nur die Lernfähigkeit und Lerneffekte im Alter, sondern auch milieu- und genderspezifisches Bildungswissen, Bildungsanlässe und Bildungsstrategien. Es geht darum, jene Lebens- und Erfahrungswelten zu untersuchen, in denen sich ältere Menschen das Wissen und die Fähigkeiten aneignen, die sie für die alltägliche Lebensführung brauchen. Dabei lassen sich erfahrungsweltliche Bildungsprozesse nicht ohne Rückgriff auf den sozialen Kontext, d. h. die Lebenszusammenhänge in Nachbarschaft und Freundeskreisen beschreiben.

Zu den Instrumenten einer neuen Lernkultur gehört auch vernetztes Lernen, Lernen über elektronische Lernplattformen und selbstgesteuertes Lernen. Vernetztes Lernen meint, dass ein bestimmtes Angebot, ein bestimmter Kurs mit anderen Kursen verknüpft ist. Sowohl in der Programmgestaltung als auch in der Programmdarstellung müssten mehr diesbezügliche „Links“ geschaffen werden. Zu den neuen Lernkulturen zählt auch die aufsuchende Bildungsarbeit: Diese erfolgt etwa in der extramuralen Altenarbeit, wenn Heimhilfen mit Klientinnen und Klienten Bewegungs- und Gedächtnistrainings machen, oder in Form von Online-Kursen für ältere Menschen, die ihre Wohnungen nicht verlassen können. Für E-Learning und Bildung mithilfe webbasierter Dienste sind einerseits Seniorenportale und andererseits etwa Bibliotheken aufgefordert, entsprechende Angebote zur Verfügung zu stellen. Wenn von „Digital Divide“ die Rede ist, dann sind zwar gesamtgesellschaftlich die unteren Bildungsschichten am häufigsten davon betroffen, keinen Zugang zur digitalen Welt zu haben. Darüber hinaus zeigt sich aber auch ein „Generation-Gap“, d. h. hochaltrige Menschen

haben im Vergleich zu den jungen Alten einen geringeren Zugang zu den neuen Informationstechnologien.

Von einer neuen Lernkultur, die sowohl intergenerationell als auch intragenerationell ausgerichtet ist, werden auch Impulse für eine neue Alterskultur erwartet. Denn die kontinuierliche Teilnahme von älteren Menschen an organisierter und moderierter Bildung verweist einerseits darauf, dass die Lebensphase Alter gestaltet wird und andererseits darauf, dass eine Vergesellschaftung des Alters und nicht Disengagement stattfindet. Die Vielfältigkeit der Gestalt der Altersbildung sowohl in ihrer Form als auch in ihrem Inhalt ist Abbild der Heterogenität und Diversität der Spätlebensphase. Ältere Menschen wollen nicht nur informell und allein für sich lernen, sondern sich gemeinsam mit anderen bilden, sich gemeinsam mit anderen orientieren, um ihr Leben in erweiterten Handlungsspielräumen führen zu können.

Schließlich soll am Schluss dieser Forschung auf die Notwendigkeit weiterer Untersuchungen hingewiesen werden, die für die Weiterentwicklung der Senioren- bzw. Altersbildung wichtig sind. Dazu braucht es Untersuchungen zu ausgewählten Zielgruppen und Forschungen, die Bildung und Sozialraumanalyse verknüpfen. Wünschenswert wäre auch in diesem Kontext eine Längsschnittanalyse. Über Längsschnittanalysen können kausale Zusammenhänge umfassend geklärt werden. Weitere Forschung ist jedenfalls notwendig, um die Skepsis gegenüber der Altersbildung aufzubrechen und um zeigen zu können, dass Investitionen in die Seniorenbildung gesellschaftlich wertvoll und nützlich sind. Im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen dabei immer wieder jene älteren Menschen, die als bildungsarm und damit sozial exkludiert einzustufen sind.

Literaturverzeichnis

- Amaducci, Luigi/Maggi, Stefania/Langlois, Jean/Minicuci, Nadia/Baldereschi, Mania/Di Carlo, Antonio/Grigoletto, Francesco (1998):** Education and the risk of physical disability and mortality among men and women aged 65 to 84: The Italian Longitudinal Study on Aging. In: *Journal of Gerontology*, 53(6), M484-M490.
- Amann, Amann/Ehgartner, Günther (2007):** Produktivität und Ressourcen des Alter(n)s in Österreich. Eine Pilotstudie. Endbericht.
- Amrhein, Ludwig/Backes, Gertrud (2007):** Alternsbilder und Diskurse des Alterns. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, 40/2, 104–111.
- Arbeitsgruppe Weiter_Bildung im Alter (2007):** Weiter Bildung im Alter – Positionen und Perspektiven. <http://www.bifeb.at/veranstaltungen/Seminare/Weiter%20Bildung%20im%20Alter%20-%20Positionen%20und%20Perspektiven.pdf>, 2.11.2009.
- Arendt, Hannah (1960):** Vita activa oder vom Tätigen Leben. Stuttgart: Kohlhammer.
- Arrow, Kenneth J. (1973):** Higher Education as a Filter. In: *Journal of Public Economics* 2, 193–216.
- Atchley, Robert C. (1999):** Continuity and Adaptation in Aging: Creating Positive Experiences. Baltimore, London: Johns Hopkins University Press.
- Backes, Gertrud M. (1997):** Altern als ‚Gesellschaftliches Problem‘. Zur Vergesellschaftung des Alter(n)s im Kontext der Modernisierung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Backes, Gertrud/Clemens, Wolfgang (1998):** Lebensphase Alter: eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Altersforschung. Weinheim/München: Juventa.
- Backhaus, Klaus/Erichson, Bernd/Plinke, Wulff/Weiber, Rolf (2003):** Multivariate Analysemethoden. Berlin: Springer Verlag.
- Baethge, Martin/Baethge-Kinsky, Volker (2004):** Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster: Waxmann.
- Baltes, Paul B. (2004):** Wir müssen die latenten Schätze des Alters heben. In: *Das Parlament. Alternde Gesellschaft*, 54 (48), 8.
- Baltes, Margret M./Maas, Ineke/Wilms, H.-U./Borchelt, M. (1996):** Alltagskompetenz im Alter: Theoretische Überlegungen und empirische Befunde. In: Mayer, K.U./Baltes, P.B. (Hg.): *Die Berliner Altersstudie*. Berlin: Akademie Verlag, 526–542.
- Becker, Rolf (1998):** Bildung und Lebenserwartung in Deutschland. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 2, 133–150.
- Bernhard, Armin (2002):** Neue Lernkultur und die marktkonforme Zurichtung der Bildung. In: *Das Argument* 44 (3), 311–324.

- Böhme, Günther (1982):** Der Erfahrungsbegriff in der Erziehungswissenschaft und die pädagogische Erfahrung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 34, 265–271.
- Börsch-Supan, Axel/Brugiavini, Agar/Jürges, Hendrik/ Kapteyn, Arie/Mackenback, Johan/ Siegrist, Johannes/Weber, Guglielmo (2008):** Health, Ageing and Retirement in Europe (2004–2007). Starting the Longitudinal Dimension. Mannheim: Mannheim Research Institute for the Economics of Aging (MEA).
- Bremer, Helmut (2004):** Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. Zur sozialen Verortung aktueller Konzepte des Selbstlernens und zur Bildungspraxis unterschiedlicher Milieus. In: Engler, Steffani/Krais, Beate (Hg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. München: Juventa, 189–213.
- Bubolz-Lutz, Elisabeth (1999):** Autonomie statt Didaktik? Gegenthesen zum Bildungsinfrastruktur-Ansatz. In: Bergold, Ralph/ Knopf, Detlef/Mörchen, Annette (Hg.): Altersbildung an der Schwelle des neuen Jahrhunderts. Würzburg: Echter, 57–66.
- Bubolz-Lutz, Elisabeth/Kricheldorf, Cornelia (2006):** Freiwilliges Engagement im Pflegemix. Neue Impulse. Freiburg i.B.: Lambertus.
- Butler, Robert (1969):** Age-Ism. Another form of Bigotry. The Gerontologist 9 (4), 243–246.
- Byrne, D. (2005):** Social Exclusion. Berkshire: Open University Press.
- Bytheway, Bill (1995):** Ageism. Bristol: The Open University Press.
- Calasanti, Toni (1996): Incorporating diversity:** Meaning, levels of research, and implications for theory. The Gerontologist 36, 147–156.
- Carlton, Shiela/Soulsby, Jim (1999): Learning to Grow Older and Bolder:** A Policy Discussion Paper on Learning in Later Life. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).
- Castel, Robert (2000):** Die Fallstricke des Exklusionsbegriffs. In: Mittelweg 36, 11–25.
- Crimmins, Eileen M./Hayward, Mark D./Saito, Yasuhiko (1996):** Differentials in Active Life Expectancy in the Older Population of the United States. In: Journal of Gerontology 3, 111–120.
- Dausien, Bettina (2008):** Biographieforschung. Theoretische Perspektiven und methodologische Konzepte für eine re-konstruktive Geschlechterforschung. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch Frauen und Geschlechterforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 354–367.
- Dahrendorf, Ralf (2007):** Auf der Suche nach einer neuen Ordnung. München: C.H. Beck.
- Degnen, Cathrine (2007):** Minding the gap: The construction of old age and oldness amongst peers. Journal of Aging Studies 21, 69–80.
- Dench, Sally/Regan, Jo (2000):** Learning in Later Life: Motivation and Impact. Norwich: HMSO.
- Dräger, Horst/Günther, Ute/Thunemeyer, Bernd (1997):** Autonomie und Infrastruktur. Frankfurt a. M.: Lang.
- Featherstone, Mike/Hepworth, Mike (1989):** Ageing and old age. In: Bytheway, Bill/Keil, Theresa (Hg.): Becoming and being old. London: Sage, 143–157.
- Fend, Hans (1990):** Sozialgeschichte des Aufwachsens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Field, John (2000):** Lifelong Learning and the New Educational Order. Stoke on Trent: Trentham Books Limited.
- Formosa, Marvin (2005):** Feminism and Critical Educational Gerontology: An Agenda for Good Practice. In: *Ageing International* 30 (4), 396–411.
- Friedenthal-Haase, Martha (2005):** Wissensgesellschaft und lebenslanges Lernen: Zur Neubestimmung des Verhältnisses von Bildung und Lebensalter. In: Otto, Ulrich (Hg.): *Partizipation und Inklusion im Alter*. Jena: Edition Paideia, 19–39.
- Fratiglioni, Laura/Zhu, Li/Guo, Zhenchao/Agüero-Torreset, Hedda (2000):** Incidence of stroke in relation to cognitive function and dementia in the Kungsholmen Project. In: *Neurology*, 54/11, 2103–2107.
- Gösken, Eva/Pfaff, Martin/Veelken, Ludgar (2000):** Intergenerationelles Lernen. In: Becker, Susanne/Veelken, Ludgar/Wallraven, Klaus P. (Hg.): *Handbuch Altenbildung*. Opladen: Leske und Budrich, 278–281.
- Hagestad, Gunhild O./Uhlenberg, Peter (2006):** Should we be concerned about age segregation? Some theoretical and empirical explorations. *Research on Ageing* 28 (6), 638–653.
- Hardy, Melissa (2005):** Older Workers. In: Binstock, Robert H./George, Linda K. (Hg.) *Handbook of Aging and the Social Sciences*. 6. Auflage. Boston: Academic Press, 202–219.
- Harper, Sarah (2006):** *Ageing Societies. Myths, Challenges and Opportunities*. London: Hodder Arnold.
- Häußermann, Hartmut/Kronauer, Martin/Siebel, Walter (2004):** *An den Rändern der Städte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hazan, Haim (1994):** *Old Age. Constructions and Deconstructions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Höpflinger, Francois (1997):** *Bevölkerungssoziologie*. München: Juventa.
- Holzkamp, Klaus (1995):** *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Huisman, M./Kunst, A.E./Andersen, O./Bopp, M./Borgan, J.-K./Borrell, C./Costa, G./Deboosere, P./Desplanques, G./Donkin, A./Gadeyne, S./Minder, C./Regidor, E./Spadea, T./Valkonen, T./Mackenbach, J.P. (2004):** Socioeconomic inequalities in mortality among elderly people in 11 European populations. In: *Journal of Epidemiology and Community Health*, 58, 468–475.
- Hummel, Konrad (1995):** *Bürgerengagement – Seniorenengagementschaften, Bürgerbüros und Gemeinschaftsinitiativen*. Freiburg i.B.: Lambertus.
- Imhof, Arthur (1984):** Von der unsicheren zur sicheren Lebenszeit. In: *Vierteljahresschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte* 71, 175–198.
- Iso-Ahola, Seppo E. (1994):** Leisure lifestyle and health. In: Compton, David M. (Hg.): *Leisure & Mental Health*, Vol. 1. Park City: Family Development Ressources, 43–60.
- Johansson, Sten (2002):** Conceptualizing and measuring quality of life for national policy. In: *Social Indicators Research* 58, 13–32.

- Kade, Sylvia (1998):** Institution und Generation – Erfahrungslernen in der Generationenfolge. In: Keil, Siegfried/Brunner, Thomas (Hg.): *Intergenerationelles Lernen*. Graf-schaft: Vektor-Verlag.
- Kade, Sylvia (2009):** Altern und Bildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kalache, Alexandre/Kickbusch, Ilona (1997):** A Global Strategy for Healthy Ageing. In: *World Health* 4, 4–5.
- Kalbermatten, Urs (2004):** Bildung im Alter. In: Kruse, Andreas/Martin, Mike (Hg.): *Enzyklopädie der Gerontologie*. Bern: Huber, 110–124.
- Kelly, John R. (1987):** *Peoria winter. Styles and resources in later life*. Lexington, Mass.: Lexington Books.
- Khaw, Kay-Tee (1997):** Healthy aging. In: *British Medical Journal* 315, 1090–6.
- Knopp, Reinhold D./Nell, Karin (2007):** *Keyword. Neue Wege in der Kultur- und Bildungsarbeit mit älteren Menschen*. Bielefeld: transkript Verlag.
- Kohli, Martin (1992):** Altern in soziologischer Perspektive. In: Baltes, Paul B./Mittelstraß, Jürgen (Hg.): *Zukunft des Alterns und gesellschaftliche Entwicklung*. Berlin: Walter de Gruyter, 231–259.
- Kohli, Martin/Szydlík, Marc (2000):** *Generationen in Familie und Gesellschaft*. Opladen: Leske & Budrich.
- Kolland, Franz (1996):** *Kulturstile älterer Menschen*. Wien: Böhlau.
- Kolland, Franz (2000):** Studieren im mittleren und höheren Alter. Eine empirische Studie zu Wirkungen und Bedingungen wissenschaftlicher Weiterbildung. Frankfurt a. M.: Brandes und Apsel.
- Kolland, Franz (2005):** Bildungschancen für ältere Menschen. Ansprüche an ein gelungenes Leben. Wien: Lit Verlag.
- Kolland, Franz/Ahmadi, Pegah/Neururer, Margit/Kranzl, Verena/Kahri, Silvia (2007):** Lernbedürfnisse und Lernarrangements von älteren Menschen. Wien: Forschungsbericht.
- Kolland, Franz/Kahri, Silvia (2004):** Kultur und Kreativität im späten Leben: Zur Pluralisierung der Alterskulturen. In: Backes, Gertrud/Clemens, Wolfgang/Künemund, Harald (Hg.): *Lebensformen und Lebensführung im Alter*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 151–172.
- Kolland, Franz/Rosenmayr, Leopold (2002):** Altern in der Großstadt – Eine empirische Untersuchung über Einsamkeit, Bewegungsarmut und ungenutzte Kulturchancen in Wien. In: Backes, Gertrud M./Clemens, Wolfgang (Hg.): *Zukunft der Soziologie des Alter(n)s*. Opladen: Leske & Budrich, 251–278.
- Kolland, Franz/Rosenmayr, Leopold (2007):** Altern und zielorientiertes Handeln: Zur Erweiterung der Aktivitätstheorie. In: Wahl, Hans-Werner/Mollenkopf, Heidrun (Hg.): *Alternforschung am Beginn des 21. Jahrhunderts*. Berlin: Akademische Verlagsanstalt, 203–221.
- Köster, Dietmar (2002):** *Kritische Geragogik: Aspekte einer theoretischen Perspektive und praxeologische Konklusionen anhand gewerkschaftlich orientierter Bildungsarbeit*. Universität Dortmund: Dissertation.

- Köster, Dietmar (2005):** Bildung im Alter...die Sicht der kritischen Sozialwissenschaften. In: Klie, Thomas/Buhl, Anke/Entzian, Hildegard/Hedtke-Becker, Astrid/Wallrafen-Dreisow, Helmut (Hg.): Die Zukunft der gesundheitlichen, sozialen und pflegerischen Versorgung älterer Menschen. Frankfurt a. M.: Mabuse Verlag, 95–109.
- Köster, Dietmar/Schramek, Renate/Dorn, Silke (2005):** Qualitätsziele moderner SeniorInnenarbeit und Altersbildung. Das Handbuch. Oberhausen: Athena-Verlag.
- Kotulak, Ronald (1997):** Inside the Brain: Revolutionary Discoveries of How the Mind Works. Kansas City: Andrews McMeel Publishing.
- Kronauer, Martin (2002):** Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. Frankfurt a. M.: Campus.
- Kronauer, Martin (2006):** „Exklusion“ als Kategorie einer kritischen Gesellschaftsanalyse. In: Bude, Heinz/Willisch, Andreas (Hg.): Das Problem der Exklusion. Hamburg: Hamburger Edition, 27–45.
- Kruse, Andreas (2008):** Alter und Altern – konzeptuelle Überlegungen und empirische Befunde der Gerontologie. In: Kruse, Andreas (Hg.): Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte. Bielefeld: Bertelsmann, 21–48.
- Kruse, Andreas/Schmitt, Eric (2005):** Zur Veränderung des Altersbildes in Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 49–50, 9–17.
- Kytir, Josef/Münz, Rainer (2000):** Demographische Rahmenbedingungen: die alternde Gesellschaft und das älter werdende Individuum. In: BMSGK (2000): Seniorenbericht – Bericht zur Lebenssituation von älteren Menschen in Österreich, 22–51.
- Lang, Frieder R. (2000):** Soziale Beziehungen. In: Wahl, Hans-Werner/Tesch-Römer, Clemens (Hg.): Angewandte Gerontologie in Schlüsselbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, 142–147.
- Lawton, Powell (1982):** Competence, environmental press, and the adaptation of older people. In: Lawton, Powell/Windley, Paul G./Byerts, Thomas O. (Eds.): Aging and environment: Theoretical approaches. New York: Springer, 33–59.
- Lehr, Ursula (1977):** Psychologie des Alterns. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Leichsenring, Kai/Strümpel, Charlotte (2000):** Gesellschaftliche und politische Partizipation älterer Menschen. In: BMSGK (Hrsg.): Bericht zur Lebenssituation älterer Menschen, Wien: BMSGK, 472–502.
- Lissmann, Konrad P. (2006):** Theorie der Unbildung. Wien: Paul Zsolnay Verlag.
- Luhmann, Niklas (1995):** Inklusion und Exklusion. In: Luhmann, Niklas: Die Soziologie und der Mensch, Soziologische Aufklärung 6. Opladen: Westdeutscher Verlag, 247–264.
- Marshall, Thomas H. (1992):** Bürgerrechte und soziale Klassen. Zur Soziologie des Wohlfahrtsstaates. Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Meyer-Drawe, Käte (2008):** Diskurse des Lernens. München: Fink.
- Moisl, Dominique (2009):** Methodenapplication in der Praxisforschung. Besonderheiten und Entwicklungsbedarf. In: Maykus, Stephan (Hg.): Praxisforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 101–110.
- Naisbitt, John (1989):** Megatrends 2000. Düsseldorf: DVA.
- OECD (2007):** Understanding the Social Outcomes of Learning. Paris: OECD.

- Oeppen, Jim/Vaupel, James W. (2002):** Demography. Broken limits to life expectancy. In: *Science* 296, 1029–1031.
- Olshansky, S. Jay/Carnes, Bruce A. (2009):** The Future of Human Longevity. In: Uhlenberg, Peter (Hg.): *International Handbook of Population Aging*. New York: Springer, 731–745.
- Palmore, Erdman (1970):** *Normal aging: Reports from the Duke Longitudinal Study*. Durham.
- Pasero, Ursula (2007):** Altern: Zur Individualisierung eines demographischen Phänomens. In: Pasero, Ursula/Backes, Gertrud M./Schroeter, Klaus (Hg.): *Altern in Gesellschaft. Ageing – Diversity – Inclusion*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 345–355.
- Peukert, Helmut (1992):** Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 38, 113–127.
- Pierson, John (2002):** *Tackling Social Exclusion*. London: Routledge.
- Preston, John/Hammond, Cathie/Brassett-Grundy, Angela/Bynner, John (2004):** *The Benefits of Learning*. London: University of London.
- Putnam, Robert (2000):** *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Ricklefs, Robert E./Finch, Caleb E. (1996):** *Altern. Evolutionsbiologie und medizinische Forschung*. Heidelberg: Spektrum Verlag.
- Röhrle, Bernd (1994):** *Soziale Netzwerke und soziale Unterstützung*. Weinheim: Beltz PVU.
- Rosenmayr, Leopold (2007):** *Schöpferisch altern. Eine Philosophie des Lebens*. Münster: LIT.
- Rosenmayr, Leopold/Kolland, Franz (2002):** Altern in der Großstadt – Eine empirische Untersuchung über Einsamkeit, Bewegungsarmut und ungenutzte Kulturchancen in Wien. In: Backes, Gertrud/Clemens, Wolfgang (Hg.): *Soziologie des Alters*. Opladen: Leske & Budrich.
- Ross, Catherine E./Van Willigen, Marieke (1997):** Education and the Subjective Quality of Life. In: *Journal of Health and Social Behavior*, 38, 275–297.
- Rowe, John W./Kahn, Robert L. (1997):** Successful Aging. In: *The Gerontologist* 37, 433–440.
- Sanchez, Mariano/Butts, Donna M./Hatton-Yeo, Allan/Henkin, Nancy A./Jarrott, Shannon E. (2007):** *Intergenerational Programmes: Towards a Society for all Ages*. Barcelona: The "la Caixa" Foundation.
- Schäffter, Ortfried (1989):** Produktivität. Systemtheoretische Rekonstruktionen aktiv gestaltender Umweltaneignung. In: Knopf, Detlef/Schäffter, Ortfried/Schmidt, Roland (Hg.): *Produktivität des Alters: Zur Neubestimmung der gesellschaftlichen Funktion der nachberuflichen Lebensphase*. Berlin: Deutsches Zentrum für Altersfragen, 258–325.
- Schäffter, Ortfried (2000):** Didaktisierte Lernkonzepte lebenslangen Lernens. In: Becker et al. (Hg.): *Handbuch Altenbildung: Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft*. Opladen: Leske & Budrich, 74–87.
- Schaie, K. Werner (1996):** Entwicklung im Alter. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.), USA: *Alterung und Modernisierung*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung, 69–85.
- Schmid, Kurt/Kailer, Norbert (2008):** *Weiterbildung älterer ArbeitnehmerInnen*. Wien: Arbeitsmarktservice Österreich.

- Schröder, Helmut/Gilberg, Rainer (2005):** Weiterbildung Älterer im demographischen Wandel. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schuller, Tom/Preston, John/Hammond, Cathie/Brassett-Grundy, Angela/Bynner, John (2004):** The Benefits of Learning: The Impact of Education on Health, Family Life and Social Capital. London: Routledge Falmer.
- Sen, Amartya (2000):** Der Lebensstandard. Hamburg: Rotbuch Verlag.
- Sommer, Carola/Künemund, Harald/Kohli, Martin (2004):** Zwischen Selbstorganisation und Seniorenakademie. Die Vielfalt der Altersbildung in Deutschland. Berlin: Weißensee Verlag.
- Sontag, Susan (1975):** The double standard of aging. In: Williams, Juanita: Psychology of Women. New York: Norton.
- Statistik Austria (2004):** Lebenslanges Lernen. Ergebnisse des Mikrozensus 2003. Wien: Statistik Austria.
- Statistik Austria (2009a):** Einkommen, Armut und Lebensbedingungen. Ergebnisse aus EU-SILC 2007. Wien: Statistik Austria.
- Statistik Austria (2009b):** Erwachsenenbildung. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Wien: Statistik Austria.
- Staudinger, Ursula/Heidemeier, Heike (2009):** Altern, Bildung und lebenslanges Lernen. In: Staudinger, Ursula/Heidemeier, Heike (Hg.): Altern, Bildung und lebenslanges Lernen. Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft, 269–279.
- Suchanek, Justine (2006):** Wissen – Inklusion – Karrieren. Zur Theorie und Empirie der Wissensgesellschaft. Göttingen: V&R Unipress.
- Tews, Hans-Peter (1991):** Altersbilder. Über Wandel und Beeinflussung von Vorstellungen und Einstellungen zum Alter. Köln: KDA.
- Tews, Hans-Peter (1996):** Produktivität des Alters. In: Baltes, Margret M./Montada, Leo (Hg.): Produktives Leben im Alter. Frankfurt a. M.: Campus, 184–210.
- Tippelt, Rudolf/Schnurr, Simone (2009):** Schulerfahrungen. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhardt/Schnurr, Simone/Sinner, Simone/Theisen, Catharina (Hg.): Bildung Älterer. Bielefeld: Bertelsmann, 72–80.
- Trembl, Alfred K. (1995):** Lernen. In: Krüger, Heinz-Hermann/Werner Helsper (Hg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag, 93–102.
- Veelken, Ludger/Gösken, Eva/Pfaff, Matthias (2000):** Gerontologische Bildungsarbeit – Neue Ansätze und Modelle. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3 (2), 313–314.
- WHO (2002):** Aktiv Altern. Rahmenbedingungen und Vorschläge für politisches Handeln. Wien: BMSK.
- Withnall, Alexandra (2010):** Improving Learning in Later Life. Abingdon: Routledge.
- Zapf, Wolfgang (1984):** Individuelle Wohlfahrt: Lebensbedingungen und wahrgenommene Lebensqualität. In: Glatzer, Wolfgang/Zapf, Wolfgang (Hg.): Lebensqualität an der Bundesrepublik. Objektive Lebensbedingungen und subjektives Wohlbefinden. Frankfurt, New York: Camps Verlag.

Anhang: Erhebungsbogen



Institut für
empirische
Sozialforschung

1010 Wien,
Teinfaltstraße 8

01/..54
670 D.V.R.
0049492

Untersuchungs-Nr.	2	6	9	1	4	0	0	7	tel
Listen Nr.									
Laufende Nr.									
Interviewer-Nr.									

„BILDUNG, AKTIVES ALTERN UND SOZIALE TEILHABE“

Guten Tag, mein Name ist ... vom Institut für empirische Sozialforschung. Wir führen in Zusammenarbeit mit der Universität Wien bei Personen ab 50 Jahren eine Umfrage zum Thema „Lebensbegleitendes Lernen“ durch. Wir bitten dazu auch Sie um Ihre persönlichen Einschätzungen. Ihre Auskünfte bleiben völlig anonym.

0. Haben Sie **in den letzten 12 Monaten** an Kursen, Lehrgängen, Schulungen oder sonstigen Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen? Denken Sie dabei auch an Veranstaltungen von kirchlichen Organisationen, Senioren-Organisationen oder anderen privaten Anbietern!

ja	1
nein	2

1. Sagen Sie mir bitte eingangs: Wie gerne sind Sie in Ihrer Kindheit und Jugend zur Schule gegangen?

sehr gerne	1
eher gerne	2
eher ungern	3
sehr ungern	4
keine Angabe	8

2. Ist für Sie Lernen **heute** eher mit Anstrengung oder eher mit Vergnügen verbunden? Wenn Vergnügen den Wert 1 hätte und Anstrengung den Wert 5, wo sehen Sie sich da?

Vergnügen	1
2	2
3	3
4	4
Anstrengung	5
keine Angabe	8

3. Und brauchen Sie zum Lernen eher jemanden, der Sie anleitet oder lernen Sie lieber selbständig (autodidaktisch)? Wenn angeleitetes Lernen den Wert 1 hätte und selbständiges Lernen den Wert 5, wo sehen Sie sich da?

angeleitetes Lernen	1
2	2
3	3
4	4
selbständiges Lernen	5
keine Angabe	8

4. Wie sehr treffen die folgenden Eigenschaften auf Sie zu? Nennen Sie bitte wieder eine Ziffer; 1 = trifft sehr zu, 5 = trifft gar nicht zu, dazwischen können Sie abstufen (durchfragen)

	1 = trifft sehr zu	2	3	4	5 = trifft gar nicht zu
merkfähig	1	2	3	4	5
selbständig	1	2	3	4	5
aktiv	1	2	3	4	5
risikofreudig	1	2	3	4	5
an Neuem interessiert	1	2	3	4	5
genügsam	1	2	3	4	5

5. Menschen haben einen unterschiedlichen Zugang zum Lernen. Welche der folgenden 4 Aussagen passt am ehesten auf Sie? (VORLESEN)(1 N)

Ich meine, dass es immer etwas zu lernen gibt und ich auch noch viel lernen möchte	1
Ich bin mit meinem Leben so zufrieden, wie es ist, und interessiere mich wenig für Bildungsangebote.	2
Ich bin ständig aktiv, dazu gehört auch, sich laufend weiterzubilden und Neues zu lernen	3
Ich habe nie Gelegenheit gehabt, mich weiterzubilden	4
weiß nicht	8

6. Sind Sie zur Zeit (hauptsächlich)...

unselbständig erwerbstätig	1	
selbstständig erwerbstätig	2	
arbeitslos (bzw. in AMS-Kurs)	3	
pensioniert	4	*8
im Haushalt tätig	5	*8

7. Was davon haben Sie vor, nach Ihrer Pensionierung zu machen? (Vorlesen)
(MF)

Ich werde meinem

Lesehobby nachgehen.	1	
Ich werde mich ehrenamtlich betätigen.	2	
Ich werde in Kurse, Lehrgänge usw. gehen.	3	
Ich werde mich mehr um meine Familie kümmern.	4	
Ich werde reisen.	5	
Ich werde mich sportlich betätigen.	6	
Ich habe vor, mich auszuruhen.	7	
nichts davon, weiß nicht	8	

8. ALLE: Sind Sie in den letzten 10 Jahren einer Erwerbstätigkeit nachgegangen?

ja	1	
nein	2	*11

9. Wie oft haben Sie in den letzten 10 Jahren an **beruflichen** Weiterbildungskursen teilgenommen? (Vorlesen)

jedes Jahr	1	
etwa alle 2 Jahre	2	
etwa alle 5 Jahre	3	
seltener	4	
nie	5	*11
weiß nicht mehr	8	*11

10. Aus welchen Gründen haben Sie an solchen Kursen teilgenommen? War das Folgende für Sie sehr wichtig, eher wichtig, weniger wichtig oder gar nicht wichtig? (durchfragen)

Wollten Sie...	sehr wichtig	eher wichtig	weniger wichtig	gar nicht wichtig
neue Kenntnisse oder Fertigkeiten erwerben	1	2	3	4
Ihre Beschäftigung sichern	1	2	3	4
mehr verdienen	1	2	3	4
ein Zeugnis erwerben	1	2	3	4
Ihre geistigen Fähigkeiten trainieren	1	2	3	4
Versäumtes nachholen	1	2	3	4
neue Menschen kennenlernen	1	2	3	4
etwas Sinnvolles tun	1	2	3	4

11. Nun zur **privaten** Weiterbildung: Wenn Sie an die letzten 10 Jahre denken, wie oft haben Sie sich in diesem Zeitraum **privat** in Kursen weitergebildet? (zuordnen)

jedes Jahr	1
etwa alle 2 Jahre	2
etwa alle 5 Jahre	3
seltener	4
nie	5 *14

12. Wie wichtig war Ihnen private Weiterbildung in dieser Zeit?

sehr wichtig	1
eher wichtig	2
eher nicht wichtig	3
gar nicht wichtig	4
keine Angabe	8

13. Aus welchen Gründen haben Sie an **privater** Weiterbildung teilgenommen? Was war für Sie sehr wichtig, eher wichtig, weniger wichtig oder gar nicht wichtig? (durchfragen)

	sehr wichtig	eher wichtig	weniger wichtig	gar nicht wichtig
neue Kenntnisse oder Fertigkeiten erwerben	1	2	3	4
ein Zeugnis erwerben	1	2	3	4
Ihre geistigen Fähigkeiten trainieren	1	2	3	4
Versäumtes nachholen	1	2	3	4
neue Menschen kennenlernen	1	2	3	4
etwas Sinnvolles tun	1	2	3	4

14. Sie sagten, Sie haben **in den letzten 12 Monaten** an Kursen, Lehrgängen, Schulungen oder sonstigen Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen, die länger als eine Woche gedauert haben. Wie viele dieser Kurse waren **berufsbezogen**?

1 Kurs	1
2 Kurse	2
3 Kurse	3
4 Kurse	4
5 oder mehr Kurse	5
keiner davon	6

15. Und wie viele davon waren **privat**, also **nicht berufsbezogen**? Denken Sie dabei auch an Veranstaltungen von kirchlichen Organisationen, Senioren-organisationen oder anderen privaten Anbietern!

1 Kurs	1
2 Kurse	2
3 Kurse	3
4 Kurse	4
5 oder mehr Kurse	5
keiner davon	6

16. Wie häufig haben Sie Wissen, das Sie in Kursen erworben haben, an Ihre Familienangehörigen, Freunde weitergegeben?

häufig	1
manchmal	2
selten	3
nie	4
keine Angabe	8

17. Bitte denken Sie jetzt an **alle** Kurse (berufsbezogene und private), die Sie in den letzten 12 Monaten besucht haben. Wie viel Geld ca. haben Sie dafür ausgegeben? (einstufen)

weniger als 100 €	1
100 bis unter 250 €	2
250 bis unter 500 €	3
500 bis unter 1000 €	4
1000 € oder mehr	5
keine Angabe	8

18. Ich möchte Sie nun zu den Erfahrungen Ihres **zuletzt** besuchten Kurses befragen. War das ein berufsbezogener oder ein privater Kurs?

berufsbezogen	1
privat	2

19. War Ihr zuletzt besuchter Kurs speziell für ältere Personen ausgeschrieben?

ja	1
nein	2
weiß nicht	8

20. Haben Sie diesen Kurs gemeinsam mit Bekannten besucht?

ja	1
nein	2

21. Wie haben Sie sich damals über das Kursangebot informiert? (durchfragen)

	ja	nein
Familie, (Ehe-)Partner/in	1	2
Freunde oder Bekannte	1	2
Arbeitskollegen/Kolleginnen	1	2
Zeitungen, Fernsehen, Radio	1	2
Internet	1	2
Programmhefte von Anbietern (z. B. von einer Volkshochschule)	1	2
durch eine Zusendung der Gemeinde	1	2
anderes (Notieren)	1	-

22. Wenn Sie wieder an den letzten Kurs denken, wie sehr traf da das Folgende zu? – Sehr, eher schon, eher nicht oder gar nicht? (durchfragen)

	trifft sehr zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Im Kurs gab es gute Unterlagen	1	2	3	4
Es wurde viel Wissen vermittelt	1	2	3	4
Es gab viel Austausch mit den anderen Kursteilnehmern	1	2	3	4
Im Kurs gab es eine gute Stimmung	1	2	3	4
Ich konnte meine persönlichen Erfahrungen einbringen	1	2	3	4
durch die Kursleitung bekam ich viele Anregungen	1	2	3	4

23. Wie zufrieden waren Sie alles in Allem mit dem besuchten Kurs?

sehr zufrieden	1
eher zufrieden	2
eher unzufrieden	3
sehr unzufrieden	4
keine Angabe	8

24. Manchmal schließt man mit anderen Kursteilnehmern und Teilnehmerinnen Bekanntschaften. Zu wie vielen davon, die Sie beim letzten Kurs **neu kennengelernt** haben, haben Sie Kontakt (außerhalb des Kurses)?

Anzahl (NOTIEREN) _____

zu keinem/keiner 99*

26

25. Wie häufig haben Sie zu den Personen, die Sie durch den Kurs kennengelernt haben, (privaten) Kontakt?

täglich	1
wöchentlich	2
monatlich	3
seltener	4
keine Angabe	8

- 26.** Wie wichtig ist bzw. wäre es Ihnen bei einem Kursbesuch, dass auch Bekannte oder Freunde daran teilnehmen?

sehr	1
eher	2
eher nicht	3
gar nicht	4
weiß nicht, kommt auf den Kurs an	5

- 27.** Und wie stehen Sie dazu, dass Jüngere und Ältere gemeinsam in Kursen und Bildungsveranstaltungen sind? Halten Sie das für? (vorlesen)

sehr positiv	1
eher positiv	2
eher negativ	3
sehr negativ	4
weiß nicht, kann ich nicht sagen	8

- 28.** Geben Sie bitte an, ob Sie den folgenden Aussagen zustimmen oder nicht zustimmen. (durchfragen)

	stimme zu	stimme nicht zu	w. n.
Durch den Kontakt mit Jüngeren kann man von diesen auch was lernen und andere Sichtweisen kennenlernen	1	2	3
In Kursen fühle ich mich unter Gleichaltrigen wohler, als unter Jüngeren	1	2	3
In alters-gemischten Kursen gibt es zuviel Konkurrenz zwischen den Jungen und den Älteren	1	2	3
Durch meine Erfahrungen kann ich in Kursen Jüngeren etwas weitergeben	1	2	3

- 29.** Wie sollte Ihrer Meinung nach ein idealer Kurs gestaltet sein? Sagen Sie mir bitte auch dazu wieder, ob das aus Ihrer Sicht sehr wichtig, eher wichtig, eher unwichtig oder ganz unwichtig ist. (durchfragen)

	sehr wichtig	eher schon wichtig	eher nicht wichtig	gar nicht wichtig	weiß nicht
es braucht eine starke Persönlichkeit des oder der Vortragenden	1	2	3	4	5
es sollen schriftliche Unterlagen vorhanden sein	1	2	3	4	5
es soll eine Computer-Unterstützung geben	1	2	3	4	5
die Teilnehmer sollen den Kurs mitgestalten können	1	2	3	4	5
es soll viel Gruppenarbeit geben	1	2	3	4	5

	sehr wichtig	eher schon wichtig	eher nicht wichtig	gar nicht wichtig	weiß nicht
der Kurs soll eine gewisse Herausforderung darstellen	1	2	3	4	5
der Kurs soll nicht nur im Kursraum stattfinden, es soll auch Exkursionen oder Ähnliches geben	1	2	3	4	5
es soll eine angenehme Stimmung vorhanden sein	1	2	3	4	5
man soll die Möglichkeit haben, andere Kursteilnehmer besser kennen zu lernen	1	2	3	4	5

30. Wie oft ist es in den letzten fünf Jahren vorgekommen, dass Sie vorhatten, an einem Kurs, einer Bildungsveranstaltung usw. teilzunehmen, es aber dann doch nicht dazu gekommen ist?

sehr oft	1
oft	2
manchmal	3
selten	4
nie	5

*32

31. Welche der folgenden Gründe haben **bei Ihnen** eine Rolle gespielt, dass Sie Ihr Vorhaben nicht verwirklicht haben? Treffen die nachfolgenden Gründe sehr, ehe, eher nicht oder gar nicht zu? (durchfragen)

	trifft sehr zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Ich konnte mich nicht aufrufen	1	2	3	4
Das Kursangebot war langweilig/hat mich nicht angesprochen	1	2	3	4
Ich habe zuwenig Informationen zu den angebotenen Kursen gehabt	1	2	3	4
Der Kurs, den ich wollte, war zu teuer	1	2	3	4
Das, was ich wollte, habe ich nicht gefunden	1	2	3	4
Ich war gesundheitlich eingeschränkt	1	2	3	4
Ich hatte keine Zeit	1	2	3	4

32. Was glauben Sie, wie sehr würden die folgenden Maßnahmen dabei helfen, dass sich mehr Menschen auch im Alter weiterbilden – Sehr, eher schon, eher nicht oder gar nicht? (durchfragen)

	hilft sehr	hilft eher schon	hilft eher nicht	hilft gar nicht	weiß nicht
Bildungsmessen, wo man sich informieren kann	1	2	3	4	5
Schnupperkurse, um sich das einmal anzusehen	1	2	3	4	5
Bildungsberatungsstellen am Wohnort	1	2	3	4	5
Bildungscafés zur Vermittlung von Bildungsangeboten	1	2	3	4	5
Bildungsberatung über das Internet	1	2	3	4	5
Bildungsinformation über Email	1	2	3	4	5
Vergabe von Kurs-Teilnahme-Nachweisen (Zeugnisse)	1	2	3	4	5
Informations-Abende von Bildungseinrichtungen	1	2	3	4	5
Ausbau von wohnort-nahen Bildungsangeboten	1	2	3	4	5
Bildungs-Stammtisch	1	2	3	4	5

33. Nun kurz zu Ihren sozialen Beziehungen: Wie häufig treffen oder besuchen Sie Bekannte oder Verwandte, die nicht mit Ihnen im Haushalt leben?

täglich	1
wöchentlich	2
monatlich	3
seltener	4
gar nicht (habe keine Bekannten oder Verwandten)	5

34. Was können Ihrer Meinung nach ältere Menschen für die Gesellschaft leisten? (vorlesen?)(MF)

ehrenamtliche Tätigkeit in sozialen Einrichtungen	1
Betreuung der Enkelkinder	2
Hilfe und Pflege für betreuungsbedürftige Familienangehörige	3
sich in Bürgerinitiativen etc. betätigen	4
Nachbarschaftshilfe leisten	5
sonstiges (NOTIEREN)	6
nichts, weiß nicht	7

35. Üben Sie zur Zeit eine ehrenamtliche Tätigkeit aus oder haben sie ein Amt in einem Verein oder in einer politischen Partei etc.?

ja	1
nein	2

36. Und beabsichtigen Sie, (auch) in Zukunft eine solche ehrenamtliche Tätigkeit zu übernehmen?

ja	1
nein	2
weiß noch nicht	3

37. Wie sehr interessieren Sie sich für Politik?

sehr	1
ziemlich	2
teils/teils	3
eher wenig	4
so gut wie gar nicht	5

38. Haben Sie in den letzten 12 Monaten an folgenden politischen Aktivitäten teilgenommen? (vorlesen)(MF)

Wahlen	1
Unterschriftenaktionen oder Teilnahme an Volksabstimmung oder Volksbefragung	2
an Bürgerinitiativen	4
an politische Diskussionsveranstaltungen oder anderen politischen Veranstaltungen	5
nein, nichts davon	6

39. Wie sehr trifft Ihrer Meinung nach folgende Aussage zu: „Es bringt wenig, wenn der einzelne Bürger politisch aktiv ist“.

trifft sehr zu	1
trifft eher zu	2
trifft eher nicht zu	3
trifft gar nicht zu	4
weiß nicht	8

40. Jetzt einige Fragen zu Ihrer Lebensqualität. Wie zufrieden sind Sie...? (durchfragen)

	sehr zufrieden	eher zufrieden	eher nicht zufrieden	gar nicht zufrieden	trifft nicht zu, habe ich nicht
damit, wie Sie im täglichen Leben zurecht kommen	1	2	3	4	-
mit den Beziehungen zu Ihren Verwandten	1	2	3	4	5
mit den Beziehungen zu Ihren Freunden	1	2	3	4	5
mit der Beziehung zu Ihre/r/m (Ehe-) Partner/in	1	2	3	4	5
mit Ihrer Gesundheit	1	2	3	4	-
mit Ihren Wohnverhältnissen	1	2	3	4	-
mit Ihrer Freizeitgestaltung	1	2	3	4	-
mit Ihrem Einkommen	1	2	3	4	-

41. Wie geht es Ihnen gesundheitlich?

sehr gut	1
gut	2
mittel	3
schlecht	4
sehr schlecht	5
keine Angabe	8

42. Wie oft in der Woche unternehmen Sie sportliche bzw. körperliche Aktivitäten, die mindestens 30 Minuten dauern, wie zum Beispiel Radfahren, Wandern, Laufen?

gar nicht	1
1 mal	2
2 mal	3
mehr als 2 mal	4
keine Angabe	8

43. Ich lese Ihnen nun einige Feststellungen und Aussagen vor. Sagen Sie bitte jeweils, ob Sie dem sehr zustimmen, eher schon, eher nicht oder gar nicht zustimmen (durchfragen)

	stimme völlig zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
Wer besondere Leistungen erbringen will, darf sich nicht zuviel um andere kümmern	1	2	3	4
Ich fühle mich in einer Gruppe Gleichgesinnter wohler als unter Menschen, die ganz anders denken als ich	1	2	3	4
Menschen, die überwiegend an sich denken, gehe ich aus dem Weg	1	2	3	4
Im Leben sollte man zuerst auf sich selbst schauen und dann erst auf die anderen	1	2	3	4
Solidarität ist für mich ein wichtiger Wert im Leben	1	2	3	4
Man muss sorgfältig aufpassen, dass man nicht zu kurz kommt	1	2	3	4
Es ist mir wichtig, mich von anderen zu unterscheiden	1	2	3	4

Statistik

Zum Schluss noch einige Fragen zu Ihrer Person.

46. Geschlecht (einstufen)

männlich	1
weiblich	2

47. Darf ich fragen, wie alt Sie sind?

Alter in Jahren:

46. Wie viele Personen leben ständig in Ihrem Haushalt – samt Ihnen?

Anzahl:

47. Und wie viele davon sind Kinder unter 14 Jahre alt?

Anzahl:

48. Haben Sie in Ihrem Haushalt einen Computer?

ja, mit Internetanschluss	1
ja, ohne Internet	2
nein	3

49. Sind Sie ...?

ledig	1
verheiratet	2
geschieden	3
verwitwet	4

50. Und leben Sie mit einem festen Partner bzw. mit einer festen Partnerin zusammen?

ja	1
nein	2

51. Und haben Sie Kinder (auch erwachsene Kinder)? Falls ja, wie viele?

1 Kind	1
2 Kinder	2
3 oder mehr Kinder	3
kein Kind	4

52. Welche höchste abgeschlossene Schulbildung haben Sie?

Volksschule	1
Hauptschule	2
Lehre, BMS	3
Matura	4
Akademie, Hochschule, Universität	5

- 53.** Wie kommen Sie mit Ihrem derzeitigen Haushalts-Einkommen aus – was davon trifft da zu? (vorlesen)
- | | |
|---|---|
| man kann sehr gut davon leben | 1 |
| es reicht einigermaßen aus | 2 |
| es reicht nur knapp aus | 3 |
| es reicht nicht aus: ich weiß oft nicht, wie ich durchkommen soll | 4 |
- 54.** Wie viel Geld ca. bleibt Ihnen persönlich monatlich zur freien Verfügung, also für Freizeitausgaben, Kulturveranstaltungen, Hobbies, usw.)? (EINSTUFEN)
- | | |
|-----------------------|---|
| so gut wie gar nichts | 1 |
| bis EURO 50 | 2 |
| bis EURO 100 | 3 |
| bis EURO 200 | 4 |
| bis EURO 300 | 5 |
| bis EURO 400 | 6 |
| bis EURO 500 | 7 |
| über EURO 500 | 8 |
- 55.** Sagen Sie mir bitte noch: In welche der folgenden Kategorien fällt das monatliche Nettoeinkommen Ihres Haushalts? (vorlesen)
- | | |
|-----------------|----|
| bis 800 EURO | 1 |
| bis 1.200 EURO | 2 |
| bis 1.500 EURO | 3 |
| bis 2.000 EURO | 4 |
| bis 2.500 EURO | 5 |
| bis 3.000 EURO | 6 |
| bis 4.000 EURO | 7 |
| über 4.000 EURO | 8 |
| weiß nicht | 98 |
| keine Angabe | 99 |
- 56.** Bundesland
- | | |
|------------------|---|
| Wien | 1 |
| Niederösterreich | 2 |
| Burgenland | 3 |
| Oberösterreich | 4 |
| Steiermark | 5 |
| Kärnten | 6 |
| Salzburg | 7 |
| Tirol | 8 |
| Vorarlberg | 9 |

57. Wie groß ca. ist Ihr Wohnort? (zuordnen)

bis 2.000 Einwohner	1
bis 5.000 Einwohner	2
bis 10.000 Einwohner	3
bis 20.000 Einwohner	4
über 20.000 Einwohner (ohne Wien)	5
Wien	6

Vielen Dank für das Interview !